



Agnese Bravo

**JOGOS DIDÁTICOS PARA INICIAÇÃO À PRÁTICA
DE ORQUESTRA DE CORDAS**



Agnese Bravo

JOGOS DIDÁTICOS PARA INICIAÇÃO À PRÁTICA DE ORQUESTRA DE CORDAS

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música para o Ensino Vocacional, realizada sob a orientação científica do Doutor António Vassalo Lourenço, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Prof. Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro, por delegação de competências
da Diretora de curso de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional

Prof. Doutor António José Vassalo Neves Lourenço
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

Maestro Ernst Schelle
Diretor Artístico da Orquestra PROART

Agradecimentos

Ao meu orientador pela incansável paciência em conduzir-me na procura do conhecimento.

A esta instituição por abrir novos e importantes caminhos á minha formação.

À minha família pelo apoio.

palavras-chave

Música, orquestra de cordas, iniciação à orquestra, jogo didático, motivação, Escola Ativa, Jaques-Dalcroze

Resumo

Neste trabalho procurou-se averiguar o valor que a aplicação do jogo didático tem na formação de diversas competências nos alunos que frequentam a classe de conjunto de cordas ao nível de iniciação. Obras de autores como Vygotskij, Piaget e Bruner foram estudadas para fundamentar o presente Projeto, paralelamente a outros autores, posteriores, como Farias, Glaserfeld, Chateau e Kishimoto. A criação de jogos didáticos, através da compilação de fichas descritivas, para o desenvolvimento de competências técnico-musicais, rítmicas e auditivas, tendo em conta o método de Jaques-Dalcroze, completa este Projeto Educativo, pondo à disposição dos professores uma ferramenta pedagógica para a classe de conjunto de cordas para iniciação à prática de orquestra. O enriquecimento de aspetos motivacionais, psicológicos e sociais, assim como a transferência das competências musicais para o instrumento, são também objetivos fundamentais do presente Projeto. Da metodologia aplicada faz parte um questionário direcionado a sete professores da área de violino, viola de arco, violoncelo e classe de conjunto, no intuito de validar os aspetos técnicos, o funcionamento e os objetivos deste projeto, assim como as capacidades da autora na sua aplicação.

Concluiu-se que a implementação de jogos didáticos para desenvolver as competências citadas é eficaz e traz claras vantagens para todos os elementos envolvidos, sendo eles tanto alunos como professores.

keywords

Music, string orchestra, initiation to orchestra, didactic games, motivation, Active School, Jaques-Dalcroze.

abstract

The aim of this dissertation was to investigate the influence that the application of the game, as didactic tool, has in the training of diverse skills in students who frequent the class of string orchestra at the initiation level. Works of authors as Vygotskij, Piaget and Bruner were studied and followed as theoretical fundamentals for the present project, along with later authors such as Farias, Glaserfeld, Chateau and Kishimoto. The project is completed with the creation of didactic games for the development of rhythmical and hearing skills, based on Jaques-Dalcroze's method, through the compilation of descriptive forms. This provides teachers with a pedagogic tool for string ensemble lessons for beginners. The enrichment of motivational, psychological and social aspects as well as the transfer of musical skills into the instrument are also fundamental goals on this project. The applied methodology embodies a questionnaire directed to seven teachers of violin, viola, cello and string ensemble, in order to validate technical and humanistic aspects as well as the author's capabilities to apply the chosen teaching system.

It was possible to conclude that the implementation of didactic games to develop the mentioned abilities is effective and brings clear advantages for all that are involved, both pupils and teachers.

.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. O JOGO.....	5
1.1. Significado do jogo.....	5
1.2. O jogo na história	7
1.3. A sociedade em constante mudança	8
2. MOVIMENTOS IDEOLÓGICOS	9
2.1. Introdução	9
2.2. Vygotskij.....	9
2.3. Piaget	12
2.4. Bruner	14
2.5. Claparède	17
2.6. Montessori.....	20
2.7. A importância do jogo na construção do conhecimento: outros autores.....	21
3. APRENDIZAGEM/ENSINO NO CONTEXTO MUSICAL	27
3.1. Contributo de Émile Jaques-Dalcroze ao Projeto Educativo (1865 – 1950).....	27
3.1.1. Proprioção e ritmo	31
4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	35
5. OS JOGOS	37
5.1. Justificação da escolha de livros de jogos existentes utilizados como base dos fundamentos pedagógicos implementados	37
5.2. Especificidade dos jogos criados	44
5.3. Desenvolvimento técnico-instrumental.....	45
5.4. Desenvolvimento de competências musicais e extramusicais.....	47
5.4.1. Competências musicais	47
5.4.2. Competências Extramusicais	49
5.5. Características específicas dos jogos	51
5.6. Contextualização do grupo de alunos	52
6. FICHAS DOS JOGOS	55
7. ANÁLISE DOS DADOS	91
7.1. Análise e interpretação dos dados do Questionário de aferição.	91

7.1.1.	Análise das respostas dadas às perguntas do Grupo A.....	92
7.1.1.1.	Análise das respostas dadas à pergunta nº1	92
7.1.1.2.	Análise das respostas dadas à pergunta nº2	93
7.1.1.3.	Análise das respostas dadas à pergunta nº3	93
7.1.1.4.	Análise das respostas dadas à pergunta nº4	94
7.1.2.	Análise das respostas dadas às perguntas do Grupo B.....	94
7.1.2.1.	Análise das respostas dadas à pergunta nº1	95
7.1.2.2.	Análise das respostas dadas à pergunta nº2	95
7.1.2.3.	Análise das respostas dadas à pergunta nº3	96
7.1.2.4.	Análise das respostas dadas à pergunta nº4	97
7.1.2.5.	Análise das respostas dadas à pergunta nº5	98
7.1.2.6.	Análise das respostas dadas à pergunta nº6 dos jogos nº11, 14, 17 e 23	98
7.1.2.7.	Análise das respostas dadas à pergunta nº6 do jogo nº10.....	99
7.1.2.8.	Análise das respostas dadas à pergunta nº7 do jogo nº11.....	100
7.1.2.9.	Análise das respostas dadas à pergunta nº7 do jogo nº14.....	100
7.1.2.10.	Análise das respostas dadas à pergunta nº7 do jogo nº17.....	101
7.1.2.11.	Análise das respostas dadas à pergunta nº6 do jogo nº22.....	102
7.1.2.12.	Análise das respostas dadas à pergunta nº7 do jogo nº23.....	103
7.1.3.	Análise das respostas dadas às perguntas do Grupo C.....	103
7.1.3.1.	Análise às respostas dadas à pergunta nº1	103
7.1.3.2.	Análise às respostas dadas à pergunta nº2	104
7.1.3.3.	Análise às respostas dadas à pergunta nº3	105
7.1.3.4.	Análise às respostas dadas à pergunta nº4	105
7.1.3.5.	Análise às respostas dadas à pergunta nº5	106
7.2.	Análise e interpretação dos dados da “Avaliação dada pelos alunos”	109
7.2.1.	Avaliação dada pelos alunos aos jogos: número das respostas.....	110
7.2.2.	Avaliação dada pelos alunos aos jogos: percentagens	111
7.2.3.	Parâmetros de avaliação utilizados pelos alunos nas respostas à pergunta nº2: Porque? (gostas-te do jogo?).....	112
7.2.4.	Resultados globais	115
7.2.4.1.	Análise das respostas dadas à pergunta nº1	115
7.2.4.2.	Análise das respostas dadas à pergunta nº3	116
7.2.4.3.	Análise das respostas dadas à pergunta nº4	117
7.2.4.4.	Análise das respostas dadas à pergunta nº5	118

7.2.5. Reflexão	118
CONCLUSÃO.....	121
BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAFIA CIBERNÉTICA.....	123
ANEXOS	129
Anexo A - Autorização dos Encarregados de Educação	130
Anexo B - Questionário de aferição.....	132
Anexo C - Fichas de avaliação dada pelos alunos	160
Anexo D – Ficha anexa ao jogo nº1 “Os sons à nossa volta”	188

Anexos digitais

- I – Destacável assinado da Autorização dos Encarregados de Educação
- II – Questionário de aferição preenchido pelos professores
- III – Ficha anexa ao jogo nº1 “Os sons à nossa volta” preenchida pelos alunos

Anexos eletrónicos

- DVD – I - Registo vídeo da implementação dos jogos nº1 - 6
- DVD – II - Registo vídeo da implementação dos jogos nº7-13
- DVD – III - Registo vídeo da implementação dos jogos nº14-20
- DVD – IV - Registo vídeo da implementação dos jogos nº21-26
- DVD – V - Registo vídeo editado da implementação dos jogos nº10, 11, 14, 17, 22, 23, para aferição.

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Concorda com o princípio <i>sound before symbol</i> ?	92
Ilustração 2: Considera o jogo um método eficaz como estratégia de ensino?.....	93
Ilustração 3: Como classifica o desenvolvimento de competências rítmicas e auditivas na iniciação a orquestra?	94
Ilustração 4: Considera que, no geral, a prática, como processo educativo, envolve os alunos na construção do conhecimento?.....	94
Ilustração 5: Considera que os objetivos são claros e pertinentes?	95
Ilustração 6: Acha que foram alcançados os objetivos?	96

Ilustração 7: Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?	97
Ilustração 8: Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?	97
Ilustração 9: Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?	98
Ilustração 10: Considera correta a transferência das competências adquiridas no jogo sem instrumentos para o jogo com instrumento?	98
Ilustração 11: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº10)	99
Ilustração 12: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº11)	100
Ilustração 13: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº14)	101
Ilustração 14: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº17)	101
Ilustração 15: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº22)	102
Ilustração 16: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº23)	103
Ilustração 17: Concorda com o facto de se ter posto o aluno como centro do processo educativo estando, os jogos, organizados de forma a garantir o seu desenvolvimento global e harmonioso?	104
Ilustração 18: Acha os jogos oportunamente concebidos para uma aprendizagem em contexto orquestral?	104
Ilustração 19: Acha que foi estabelecida uma atmosfera recetiva fazendo com que todos se sentissem importantes e acreditassem no interesse que o professor tem para com cada um?	105
Ilustração 20: Acha que as competências desenvolvidas, técnico - musicais e extra musicais, são pertinentes á prática de orquestra no nível em questão?	106
Ilustração 21: Acha que este tipo de ensino aplicado promove a autonomia dos alunos?	106
Ilustração 22: Pergunta nº 1) Gostaste do jogo?	115
Ilustração 23: Pergunta nº 3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?	116
Ilustração 24: Pergunta nº4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?	117
Ilustração 25: Pergunta nº5) Queres repeti-lo num outro dia?	118

Índice de tabelas

Tabela 1: Número das respostas dadas em cada jogo por cada variável	110
Tabela 2: Percentagem das respostas dadas em cada jogo por cada variável	111
Tabela 3: Aspetos relacionados com o ambiente	112
Tabela 4: Aspetos relacionados com o som	112
Tabela 5: Aspetos relacionados com o ritmo	113
Tabela 6: Aspetos relacionados com critérios de dinâmica de grupo	113
Tabela 7: Aspetos relacionados com estratégias e desafios	114
Tabela 8: Aspetos relacionados com os instrumentos	114

INTRODUÇÃO

O Projeto Educativo aqui desenvolvido surge no âmbito do plano curricular do Curso de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional e tem como objetivo proporcionar práticas alternativas ao funcionamento tradicional das classes de conjunto, direcionadas aos alunos de cordas dos graus de iniciação, que permitam um melhor funcionamento e rendimento das mesmas.

Ao longo da minha experiência como docente foi clara, e sempre presente, a necessidade de ajustar as estratégias de ensino ao desenvolvimento das crianças, envolvidas numa realidade social, familiar e pessoal em constante mudança. A expressão de indiferença que encontramos em certas crianças, apesar de estarmos a ensinar o que achamos ser um mundo maravilhoso, leva-nos a levantar algumas questões. Uma delas relaciona-se com a ludicidade, nomeadamente pelo facto de, através dela, ser possível encontrar não todas mas algumas respostas educativas, sobretudo em áreas normalmente vistas com carácter “sério”, menos suscetíveis ao eventual risco de perda de controlo, facilmente suscitado pelo ambiente de desordem ou de imprevisto que caracteriza o ambiente de jogo.

Uma dessas áreas é a música, concretamente a que está associada à escola vulgarmente chamada de “erudita”, sobretudo no âmbito de classes tradicionalmente orientadas para o estudo de repertório, como é o caso da Orquestra.

O jogo, por si só, possui um mérito particular sob o ponto de vista educativo, encerrando na sua génese, pelas características psicológicas, afetivas e sociais a que se encontra associado junto dos indivíduos, um potencial educativo de valor inestimável. A história da pedagogia, nomeadamente de quase todo o século XX, confirma-o através das ideias de, por exemplo, Vygotskij, Piaget, Bruner, Claparède e Montessori. Mais recentemente, autores como Lopes (2000), Craidy e Kaercher (2001) demonstram como os jogos didáticos influenciam positivamente a aprendizagem.

A ideia de que o jogo didático pode influenciar positivamente a aprendizagem musical dos alunos, permitindo “recuperar” e salvaguardar aspetos importantes como a motivação,

o interesse, o prazer de estudar e fazer música, conduziu-me ao presente trabalho. Por outro lado, permite estudar a componente lúdica na aprendizagem orquestral sob prismas mais abrangentes e transversais.

Paralelamente aos objetivos citados criaram-se no presente Projeto jogos didáticos, ainda que alguns baseados em jogos já existentes, com o intuito de ajudar crianças do nível de Iniciação que, pela primeira vez e num contexto privilegiado, iniciam a sua experiência em classes de conjunto, neste caso particular em orquestra de cordas.

Estes jogos assentam em objetivos básicos, considerados da maior importância no quadro apresentado, fundamentais à realização performativa: interação em grupo, desenvolvimento das competências rítmicas e auditivas, e transferência das competências adquiridas para os instrumentos de cordas.

Os jogos criados permitem desenvolver outras competências de carácter extra musical, intrinsecamente ligadas e comuns, igualmente determinantes e essenciais ao desenvolvimento social, afetivo e psico-motor na faixa etária em questão. Acredita-se que, através de um ensino ativo e construtivo, essencial à prática musical, nomeadamente em conjunto, é possível desenvolver competências tais como a atenção, a concentração, o reflexo, a cooperação e a estratégia, entre outras.

A implementação deste Projeto Educativo baseia-se, assim, na criação e aplicação dos jogos didáticos acima referidos no âmbito da classe de conjunto de cordas, no nível de iniciação, no Conservatório de Música da Jobra e posterior avaliação por parte de um grupo de professores de instrumentos doutros Conservatórios e Escolas de Música.

Uma das limitações encontradas, mas que pode, por outro lado, ser a grande vantagem a favor da liberdade de escolha do professor face ao programa e à metodologia utilizada nas aulas, é a inexistência de programas curriculares oficiais para turmas de iniciação em orquestra e a inexistência, como disciplina, dessa mesma classe de “orquestra de cordas”, a este nível de ensino, o que poderia obrigar a uma abordagem superficial dos conteúdos.

As competências de leitura não são, propositadamente, aqui referidas por se querer maximizar os resultados no que se refere aos processos de escuta dos alunos, aspetos de um modo geral mais negligenciados neste tipo de classes, indo assim ao encontro de

princípios postulados nos métodos de Kodaly, Dalcroze, Willems, Orff e, como o ainda hoje tão citado, *sound before symbol* (McPherson & Gabrielsson, 2002).

Para lá dos estudos de outros autores já mencionados, é importante referir que os postulados defendidos por Jaques-Dalcroze são alvo de uma particular atenção neste trabalho, servindo como base na aplicação dos jogos.

1. O JOGO

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o gozo destes direitos.”

(Declaração dos Direitos da Criança, Princípio nº 7 [ONU, 1959])¹

1.1. Significado do jogo

De acordo com Rizzi e Haydt, o ser Humano responde a várias designações: *Homo sapiens*, possuidor do raciocínio, *homo faber*, fabricante de objetos e *homo ludens*, capaz de dedicar-se à atividades lúdica (Rizzi & Haydt, 1998).

Em relação a este último, no decurso da história, a humanidade sempre conseguiu exprimir a sua ludicidade de formas diversas, reconhecendo as suas infinitas possibilidades em todos os tempos e países.

Dentro das diversas atividades de carácter lúdico desenvolvidas pelo ser humano, o jogo ocupa um lugar importante. Assim, o jogo pode-se exprimir em manifestações quase inexauríveis estando presente em muitas tipologias da ação humana. Analisar todos os aspetos das atividades lúdicas significa ampliar a pesquisa a todas aquelas disciplinas que as estudam, ou seja: a filosofia, a antropologia, a sociologia, a etnologia e a psicologia.

O facto de existirem, para cada uma destas ciências, diferentes interpretações do jogo é um índice das várias formas que a atitude lúdica assume.

¹ Acedido em: 23/03/2010, em: www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp

Outra função importante do jogo é a transmissão natural e divertida, de jogador para jogador, do *saber* enriquecendo a bagagem de conhecimentos e noções úteis no dia-a-dia (Turco, 2002).

Sendo, o jogo, uma atividades característica das crianças, não deixa, por isso, de estar presente no cotidiano dos adultos. Neste caso está, porém, organizada em estruturas e regras diferentes, respeitando, no entanto, as funções e formas de expressão e expansão da personalidade como atividades criativa e original, considerada como tal desde tempos antigos e em cada cultura.

Estudos mais recentes evidenciaram aspetos múltiplos do jogo como a dimensão afetiva, cognitiva, motora, verbal, social e a dimensão agonística (competição).

Através da atividades lúdica, a criança aprende a explorar o mundo à sua volta, a descobrir, experimentar, refinar novas habilidades e, dominando-as, está pronta para novas aprendizagens mais complexas como, por exemplo, a alfabetização. «O jogo é vida» (Valentini, 2009).

Uma característica fundamental da atividades lúdica é a ausência de obrigação nas escolhas que são livres e pessoais, a não ser nos jogos em grupo, seguindo então regras antigas ou estabelecidas no decorrer da atividades.

Na formação da criança, o jogo é uma experiência total, envolvendo a psique e o espírito, é fonte de felicidade e íntima gratificação. O verdadeiro jogo, quando não interdito devido a causa de natureza física ou psíquica, manifesta-se juntamente com a maturação das faculdades imaginativas, criativas e de abstração (Turco, 2002).

Através do jogo as crianças experimentam numerosas habilidades pondo à prova as suas próprias potencialidades, desenvolvendo a socialização e as estratégias metacognitivas para enfrentar o mundo à sua volta. São considerados importantes, também, todos os jogos que requerem a utilização de regras e estratégias, considerando-os uma ótima ferramenta para uma didática metacognitiva.

Como afirma Gardner o «jogo aciona as esferas motoras e cognitivas, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. É um elemento integrador dos

vários aspetos da personalidade. O ser que brinca e joga é também, o ser que age, sente, pensa, aprende se desenvolve» (Gardner, 1995, em Farias, 2009:7).

É tendo em consideração estas múltiplas razões que os professores são movidos a utilizar os jogos como recurso no processo de ensino/aprendizagem incentivados ainda pelo prazer e esforço espontâneo que envolve os alunos, de forma intensa, aumentando o entusiasmo e mobilizando vários esquemas mentais.

1.2. O jogo na história

Nas suas mais remotas origens, o jogo tinha funções rituais e significados mágico-religiosos, iniciáticos e propiciatórios, como evidenciado pelo filósofo, sociólogo e etnólogo Lévy-Bruhl (Scarlatta, 2005).

Ainda segundo Bruhl, a “cabra cega”, por exemplo, parece ter origem em atividades pagãs e talvez num ritual grego ou fenício dos quais se perderam o rasto. Assim, o “giramundo” tem origem numa pantomima pagã tendo como descendente uma dança executada à volta do altar sacrificial.

Encontramos ao longo da história a utilização de instrumentos musicais, como castanholas e chocalhos, e lengalengas que tiveram origem a partir de fórmulas mágicas.

Também os antigos Maias e povos da África saariana ocidental nos transmitiram jogos ainda atuais como, por exemplo, o jogo da bola que era celebrado nalgumas estações do ano como uma cerimónia propiciatória para a queda de chuva e o êxito dos cultivos.

Duma forma geral as culturas primitivas encorajavam os jogos funcionais para a aquisição de habilidades e técnicas, indispensáveis para a sobrevivência do indivíduo e do grupo que incluíam modalidades comportamentais no intuito de assegurar a ordem pacífica no interior da comunidade.

Annalisa Scarlatta, para concluir, afirma: «Brincadeiras e brinquedos contam a história de um povo, documentam o seu nível de civilização, os seus hábitos, as crenças religiosas,

os acontecimentos agradáveis ou trágicos que marcaram o seu caminho» (Scarlatta, 2005:8).

1.3. A sociedade em constante mudança

O homem, com o desenvolvimento tecnológico, persegue, duma certa forma e cada vez mais, o comodismo, impondo, paralelamente a aquisição de novas competências e capacidades. Do mesmo modo a escola muda. Já não é só um lugar de pura aprendizagem mas também de desenvolvimento de capacidades e competências.

Para responder a estas mudanças foi preciso dar respostas a sempre novos desafios para criar uma “nova” escola num ambiente idóneo, deixando para trás a sequência tradicional de aula-estudo-teste. Foi preciso recorrer a métodos de ensino capazes de valorizar simultaneamente aspetos cognitivos e sociais, afetivos e relacionais presentes em qualquer disciplina (Maraglione, 1997).

Cada vez mais não será suficiente aprender mas será necessário aprender a aprender.

2. MOVIMENTOS IDEOLÓGICOS

2.1. Introdução

A preocupação em volta da aprendizagem e do ensino, tendo em conta a importância que assume na vida de todos, é um campo em que têm proliferado inúmeras teorias que, em muitos casos, se concretizam em “movimentos ideológicos” presentes em cada um de nós, sejamos pais, filhos ou profissionais em áreas específicas de educação. São múltiplas as propostas surgidas durante o século XX tendo como primeira preocupação o aluno, objetivos, planificação e execução do ensino.

Na apresentação de alguns autores de referência, aqui expostos, não será feita uma abordagem específica às suas biografias e obras, pois não é esse o objetivo deste trabalho, mas somente a apresentação de alguns aspetos ideológicos e pedagógicos com incidência no que diz respeito ao ensino, ao desenvolvimento da criança através da influência do jogo e qual a conduta ideal do professor.

Em sintonia com correntes mais recentes no contexto pedagógico, considera-se que, quando o ensino se limita a apresentar a informação, preocupando-se somente com a sua aquisição, prescinde do contributo fundamental das variáveis cognitivas e motivacionais, como acontecia ainda no princípio do século passado. A partir desta altura este paradigma alterou-se, dando lugar a uma fase caracterizada pela “construção de significados” (respostas aos porque) como poderemos confirmar nos fundamentos defendidos pelos autores a seguir apresentados.

2.2. Vygotskij

Já no início do século XX *Lev Semënovic Vygotskij* (1896 – 1934) defendia que os processos cognitivos se ativam quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e,

cooperando com os seus colegas, que o induzem a refletir e auto regular a própria atitude, temos como resultado, quando este processo é interiorizado, a evolução da criança.

As pesquisas de Vygotskij demonstraram que uma boa cooperação fornece as bases para o desenvolvimento individual, assim é importante que a criança estabeleça primeiro relações com quem convive com ela, definidos «inside-out», para, a seguir, utilizar estes relacionamentos como base dos processos cognitivos pessoais, definido «outside-in» (Lourenço, 2005:60).

Outro elemento das teorias de Vygotskij, presente no modelo de ensino aqui proposto, trata o aluno como protagonista ativo, envolvido e responsável, e não apenas obrigado a aprender para decisão alheia, proporcionando uma compreensão, comparação e avaliação da informação dada.

O ponto de partida é aquilo que o aluno é capaz de fazer, chamando-se isto de «desenvolvimento real», até desenvolver todo o seu potencial através da ajuda do professor e dos colegas, sendo este o «desenvolvimento potencial» (Lourenço, 2005:61).

Ao mesmo tempo, cada um é responsável não só pela sua própria aprendizagem mas também pela dos outros, tentando dar o seu melhor e colaborando com os colegas também como transmissor de informação.

Um novo elemento da teoria de Vigotskij está relacionado com o desenvolvimento da *metacognição*, entendendo-a como um nível superior de inteligência que guia os vários processos cognitivos, envolvendo o conhecimento que o aluno tem das suas próprias funções cognitivas, tendo consciência disso e desfrutando delas a seu favor na resolução de problemas (Miato, 2004).

Estes mecanismos de regulação desenvolvem-se do exterior (ambiente e grupo) para o interior (indivíduo). Através do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, o aluno passa a ser cada vez mais autónomo.

Definem-se assim, segundo Vygotskij, a existência de diferentes habilidades metacognitivas entre as quais: a consciência do próprio funcionamento cognitivo, sendo a capacidade de refletir sobre como funcionam os nossos processos cognitivos como, por exemplo, a memorização; a previsão de reconhecer uma dificuldade e prever se temos as

ferramentas para resolvê-lo, prevendo o tempo que teremos que investir para conseguir o objetivo e quais as estratégias a utilizar.

Numa fase posterior temos o controlo da ação e eventual alteração para conseguir o objetivo; a revisão passo a passo da utilização das estratégias, avaliando o que resultou melhor, ou não, analisando eventuais alterações. Ainda a compreensão do nível de satisfação em relação aos resultados, a focagem dos pontos fortes e fracos da própria atividades e quais as alterações a implementar numa situação futura e por fim a transferência da estratégia, habilidade ou conhecimento em situações novas e outros contextos importantes para uma efetiva autonomia no aprender a aprender (Miato, 2004).

Nas teorias de Vygotskij as pessoas que rodeiam a criança são facilitadoras do seu desenvolvimento identificando dois níveis: considera-se como desenvolvimento atual as capacidade que a criança tem, sem a intervenção dos outros, e, como desenvolvimento potencial, as capacidades que a criança pode desenvolver com a ajuda dos outros.

Vygotsky, afirma: «No desenvolvimento cultural da criança, qualquer função ocorre duas vezes: primeiro, no plano social, e mais tarde, no plano individual; primeiro *entre* as pessoas, ao nível *interpsicológico*, e depois *dentro* da criança, ao nível *intrapsicológico* (Vygotsky, 1930, in Lourenço, 2005:57).

Na utilização do modelo pedagógico de Vygotskij, o professor deve ter como meta a otimização do desenvolvimento do aluno tendo em conta não só o nível atual de conhecimentos da criança mas sobretudo o que a criança pode potencialmente aprender e ser (Sousa, 2005).

Como Vygotskij enuncia nas suas teorias, a atitude do professor é determinante para a criação de um ambiente positivo, sendo necessária uma posição democrática, não autoritária nem excessivamente permissiva, sincera e positiva, mantendo a posição de guia e referência, disponível a ajudar e ouvir, direcionando as ações dos alunos.

É necessário, por parte do professor, estar atento aos alunos que eventualmente se possam distrair, chamando-os a ocupar um lugar mais ativo dentro do jogo e voltando assim a pô-los a participar e aprender.

2.3. Piaget

O contributo de *Jean William Fritz Piaget* (1896 – 1980) no campo da Psicologia da idade evolutiva teve um grande impacto por ter dado consistência concreta e científica às novas ideias da pedagogia moderna introduzidas por Rousseau, delineando as especificidades da natureza infantil, no seu pensar, agir, fazer e falar, enquanto ser muito diferente das pessoas adultas (Ravaglioli, 1988).

Piaget é defensor dos princípios da Escola Nova ou Ativa², desenvolvida desde finais do século XIX, começo do século XX, por grandes pedagogos, entre outros Montessori e Froebel (Morgado, 2005).

Nessa altura de grandes transformações políticas, sociais e económicas, a educação também sofre transformações para atender às necessidades de um mundo cada vez mais industrializado. Nesta nova perspetiva viu-se à necessidade de preparar as pessoas a agir de forma ativa, e não passiva, nesta nova sociedade.

Passam a ser de fundamental importância para a criança, para a educação e a sua aprendizagem, as suas próprias experiências. A infância tem um novo destaque relativamente à uma renovada organização dos espaços, das aulas e dos horários, depreciando outros modos de educação da criança existentes anteriormente (Amorim, 2009).

Desde logo, Piaget tem como ideal que a educação da criança tenha como fim a autonomia do ponto de vista social, cognitivo e moral, considerando já desde os anos 30 que certas áreas do saber não se deveriam construir como disciplinas curriculares através da transmissão do conhecimento, mas através da vivência quotidiana (Morgado, 2005).

Segundo este psicólogo suíço, acelerar o desenvolvimento através duma instrução exterior é mais eficaz e duradouro quando resulta das atividades do próprio estudante, assim

² Com o termo *Escola Nova ou Ativa* define-se um conjunto de instituições privadas que surgiram no final do século XIX no intuito de trazer reformas na escola tradicional principalmente direcionadas à sociedade de elite. Este movimento, que começou com Dewey, introduziu um discurso mais inovador na pesquisa das metodologias e didática através da experimentação científica em prol da sociedade em geral (Altamura, D., 2002).

como, quando «ensinamos prematuramente algo que ela podia vir a descobrir por si mesma, a criança fica impedida de o reinventar e, portanto, de o compreender completamente» (Piaget, 1983, in Lourenço, 2005:66).

Para Piaget é parte fundamental da concepção *construtivista* a ação e transformação desta, por parte do aluno, e não as palavras e conceitos transmitidos por parte do professor: o mais importante é experimentar.

A centralidade do conceito de ser a criança a *fazer* é a ligação de Piaget à Escola Ativa. É este o princípio pelo qual o psicólogo suíço insistiu sobre o “ajustamento” da escola em virtude das descobertas no âmbito da psicologia, auspiciando também a uma preparação adequada dos professores no campo da psicologia e interdisciplinar.

Piaget na sequência, dos argumentos de Claparède, expõe a necessidade do docente ter uma formação que o prepare para ser interlocutor e auxiliador dos alunos de acordo com os princípios da Escola Ativa.

Mostrou-se ainda defensor do método de ensino através do trabalho de grupo com a implementação de jogos propostos pelo professor tendo em conta os interesses dos alunos e os seus níveis de desenvolvimento cognitivos (Morgado, 2005).

Em resultado disso, Piaget, critica o ensino excessivamente verbal auspiciando à construção do conhecimento, à reinvenção e à cooperação, querendo combater a passividade do aprendiz, salientando que a aprendizagem, por ser significativa, deve envolver ativa e intimamente o estudante (Lourenço, 2005).

Das fases de desenvolvimento classificadas por Piaget, a das operações concretas, que se começa a manifestar por volta dos cinco anos, faz parte o jogo de regras que se desenvolve maioritariamente entre os sete e os doze anos. A criança domina o mundo dos signos e das regras possibilitando interações regulando os papéis a serem jogados utilizando ao mesmo tempo formas de expressão verbais e gestuais (Aguiar, 2004).

O jogo, segundo Piaget, organiza o conhecimento, o espaço e o tempo (principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório) chegando à reprodução e por fim à lógica» (Reis & Trindade, 2001).

Para Farias, o jogo «é uma conduta lúdica que supõe relações sociais ou inter-individuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo [...]. Portanto essa forma de jogo pressupõe a existência de parceiros, bem como de certas obrigações comuns o que lhe confere um carácter eminentemente social» (Farias, 2009:3).

O jogo de regras constitui então, o jogo da vida, uma atividade lúdica do ser social, permitindo à criança de acomodar-se na realidade social na qual está incluída (Aguiar, 2004).

É por isso que o educador deve dar espaço para que sejam reinventadas as regras sublinhando a importância da troca de papéis proporcionando a compreensão da diferença de comportamentos sendo que cada criança possui características próprias.

Em conclusão poderemos afirmar que os resultados dos estudos de Piaget serviram como base ao direito democrático do indivíduo e dos grupos na modificação positiva da sociedade.

O contributo destes primeiros dois autores aqui apresentados tem sido fundamental no âmbito da Psicologia da Educação. De um lado, Piaget acredita que o indivíduo constrói o seu conhecimento e desenvolvimento autonomamente e independentemente das coisas e dos outros e, por sua vez, responsável último da sua aprendizagem. Do outro lado, Vygotskij acredita que o desenvolvimento acontece só graças à interação social sendo presentes os dois pontos de vista em processos distintos mas interdependentes de assimilação/acomodação em Piaget e interiorização/exteriorização em Vygotskij (Lourenço, 2005).

2.4. Bruner

No início da década de 40, juntamente com Leo Postman, Jerome Seymour Bruner (1915 -) começou a estudar e a tentar perceber de que forma as necessidades, a motivação e a expectativa influenciam a perceção, levando o seu interesse em particular para o campo do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Desenvolvendo estudos nesta área, Bruner doutorou-se em 1947 na Harvard University, onde foi professor de psicologia e ainda cofundador e diretor do Center for Cognitive Studies.

Em 1963 recebe a Distinguished Scientific Award pela American Psychological Association da qual passaria a ser presidente a partir de 1965 (Smith, 2002).

Entre os psicólogos mais conhecidos do século XX, figura chave do “cognitivismo”, é no âmbito da pedagogia que deixa a sua maior influência. Os livros *The Process of Education* e *Towards a Theory of Instruction* foram reconhecidos como referências sobre estudos sociais e programas de estudo na construção de uma *psicologia cultural* que tem em conta o contexto histórico e social dos participantes, considerando ainda os fatores ambientais e as experiências.

Em 1960 Bruner desenvolve, paralelamente, a teoria do *crescimento cognitivo* que tem em conta o facto de as capacidades intelectuais desenvolvidas *step-by-step* dependerem da forma como é utilizada a mente, considerando a estrutura da aprendizagem central numa didáctica, em que são tidos em conta fatores ambientais e experienciais.

Como base para a aprendizagem encontramos a seguinte afirmação de Bruner: «Se a aprendizagem anterior é o que facilita a aprendizagem seguinte, essa deve ser feita, providenciando uma imagem geral nos termos em que a relação entre elas seja a mais clara possível»³ (Bruner, 1976, in Smith, 2002:3).

Ainda segundo Bruner o sistema ideal a adotar deve ser o da prática «ensinando o aluno a participar no processo que faculta a criação do conhecimento. Devemos ensinar uma disciplina, não produzir pequenas bibliotecas viventes sobre uma matéria [...]»⁴ (Bruner, 1966, in Smith, 2002:4).

Bruner considera que através do jogo é possível minimizar as consequências das ações e, por isso, aprender numa situação que comporta poucos riscos, sendo paralelamente uma

³ «If earlier learning is to render later learning easier, it must do so by providing a general picture in terms of which the relation between things encountered earlier and later are made as clear as possible» (tradução da autora).

⁴ «Rather, it is to teach him to participate in the process that makes possible the establishment of knowledge. We teach a subject not to produce little living libraries on that subject [...]» (tradução da autora).

boa oportunidade para experimentar novas atitudes comportamentais que não aconteceriam numa situação de pressão psicológica (Valentini, 2009).

Segundo a teoria do construtivismo, aplicada por Bruner, o professor deverá experimentar incentivar os alunos a descobrir os princípios por si, mantendo um diálogo ativo, por isso cabe ao professor traduzir a informação a ser aprendida numa forma adequada para o estado atual da compreensão do aluno.

Bruner, em colaboração com Jolly e Silva, contribuiu para que os comportamentos lúdicos fossem considerados no âmbito filogenético (desenvolvimento da espécie) através de estudos que encontram uma ligação entre o desenvolvimento individual e a evolução da espécie por isso afirma que «[...] o tempo dedicado ao jogo aumenta proporcionalmente ao crescimento evolutivo do desenvolvimento cerebral. É evidenciado ainda como este crescimento, na espécie humana, seja paralelo às condições de desenvolvimento socioeconómico das populações»⁵(C.A.P.D.I.,1996:1). O elemento emergente destes estudos é a função do jogo na aprendizagem do conjunto dos processos motores, cognitivos e relacionais que permitem a adaptação ao mundo.

Segundo o psicólogo o que decidimos aplicar no ensino (educação) deve ser considerado tendo em conta aquilo que a sociedade pretende conseguir através do investimento na educação dos jovens (Smith, 2002).

Deixamos, para concluir, um comentário de Howard Gardner: «Jerome Bruner não é somente um dos principais pensadores educativos da sua era; ele é também um inspirado aluno e professor. A sua curiosidade contagiante inspira todos aqueles que não estão completamente entediados. [...] Para quem o conhece, Bruner continua a ser o Educador Concreto [...]»⁶ (Gardner, 2001, in Smith, 2002:4).

⁵«[...]il tempo dedicato al gioco cresce di pari passo con il crescere della scala evolutiva e dello sviluppo cerebrale. Viene evidenziato, inoltre, come questa crescita, nella specie umana, sia parallela alle condizioni di sviluppo socio economico delle popolazioni ».

⁶ «Jerome Brune is not merely one of the foremost educational thinkers of the era; he is also an inspired learner and teacher. His infectious curiosity inspires all who are not completely jaded. [...] To those who know him, Bruner remains the Compleat Educator [...] » (tradução da autora).

2.5. Claparède

Biólogo e médico, professor da Universidade de Genebra, *Édouard Claparède* (1873 - 1940) escreveu praticamente todas as suas obras dirigindo-se aos educadores.

No desenvolvimento do *funcionalismo*, isto é a educação que pretende desenvolver os processos mentais, utilizando-os para ajudar na ação presente e futura ou seja a vida, na Europa do século XX, Claparède torna-se líder e um dos pioneiros no estudo da psicologia das crianças. Criou em 1912 o Instituto Jean-Jacques Rousseau com o objetivo de formar educadores e fundamentar cientificamente reformas educativas na área da Psicologia e Pedagogia, baseadas no movimento da Escola Nova (Nassif & Campos, 2005).

O princípio funcional vê através da ação a função de satisfazer uma necessidade, vendo no valor do saber a ajuda para ajustar esse mesmo saber. Considera que a ação permite atingir, da melhor forma possível, o objetivo, deixando um sensação de satisfação (Beltrami, 1996).

Com Claparède nasce, em 1901, a expressão “escola sob medida” com a qual defendia que a escola se adaptasse às peculiaridades das crianças criticando o conhecimento desvinculado da vida, que era rapidamente esquecido, defendendo que a escola deve atuar para que a criança estime o trabalho e o faça com entusiasmo sem criar associações afetivas desagradáveis (Arce & Simão, 2007).

Afirma ainda que «[...] para ser um bom educador não basta, com efeito, conhecer o fim que se procura e os meios de obtê-lo; é necessário ainda haver-se exercitado pessoalmente na arte de aplicar esses meios, como o violinista se exercita para executar os movimentos que a teoria lhe ensinou [...]» (Claparède, 1956, in Arce & Simão, 2007:42).

Sendo que um destes meios é o jogo, afirma que para as crianças o trabalho será realmente produtivo proporcionalmente aos elementos lúdicos paralelamente introduzidos e critica duramente a escola por estar muito afastada da vida e por ser um meio que não retrata as condições sociais em que a criança irá viver (Arce & Simão, 2007).

O trabalho escolar só faz sentido enquanto permanecerá a necessidade e o desejo de chegar à solução. A própria vida escolar deveria ser uma sucessão de necessidades a serem

resolvidas e cabe ao professor fazer com que a criança deseje resolver um problema, conseguindo manter nela a atenção e a persistência.

Os meios que o professor tem ao seu dispor para despertar o interesse podem ser, segundo este autor, extrínsecos (prêmios, castigos, exames) ou intrínsecos (a necessidade e desejo que o aluno tem para realizar tarefas e aprender mais) sendo, por isso, fundamental a atuação do educador e do amor que dispensa aos seus alunos.

No seguimento deste último conceito torna-se focal considerar o lado afetivo e social da criança mais do que o intelectual. Com isso Claparède considera a totalidade e unicidade do indivíduo considerando que tudo o que atua sobre ele vai modificá-lo também no especto intelectual (Nassif e Campos, 2005).

A atividade realizada é a necessidade básica da Escola Ativa. Uma ação que não seja ligada a uma necessidade é contra a natureza, coisa que segundo Claparède ainda acontece na escola porque a escola passa “ao lado” da vida (Beltrami, 1996).

Claparède auspícia, para a criança, utilizar a seu favor a vontade de estar sempre em ação querendo para isso interligar a ação e a instrução. Se exigimos de uma criança um esforço sem que com ela se estabeleça um fim a atingir, «[...] fazemos da criança um autómato que sabe, talvez, obedecer, mas já não sabe querer» (Claparède, 1958, in Beltrami, 1996:22).

Para Claparède, em resposta a uma necessidade da criança, o interesse definirá a forma de agir em cada momento. Interessa-nos distinguir o seguinte estágio na evolução da criança: *aquisição e experimentação* (presente na faixa etária compreendida entre os sete e os doze anos): o interesse se foca num problema que se torna fonte dos jogos infantis. Sendo assim a criança empenha-se para a finalização concreta da sua ação (Nassif & Campos, 2005).

Através das necessidades e do interesse, é o jogo a palavra-chave nesse processo. É através do jogo, como estratégia principal, que Claparède acredita dar sentido à escola introduzindo o trabalho escolar aos poucos, para que a criança não fique desorientada com o trabalho imposto bruscamente pela escola.

O brincar poderia ser a ação que conjuga a escola e a vida sendo que o ideal é que as crianças não façam tudo o que querem «mas queiram tudo o que fazem» (Nassif & Campos, 2005:99).

Claparède sublinha a função que a escola tem no desenvolvimento de um trabalho eficiente «onde ela deixa de ser um “auditório” e passe a ser um “laboratório”», não transmitindo somente conteúdos mas ensinando aos alunos o caminho para o conhecimento através da ludicidade, ressaltando que a escola deve ter um ambiente alegre e descontraído atenta às necessidades das crianças (Amorim, 2009:10).

Segundo Bourgère para Claparède «[...] a pedagogia deve ser precedida de uma psicologia da criança. O jogo desempenha uma função de articulação entre esses dois aspetos. Estudado pela psicologia é como um motor do auto desenvolvimento da criança e, por conseguinte, como um método natural de educação. O jogo é apenas a pedagogia natural imposta à própria criança, é o instrumento do desenvolvimento» (Bourgère, 1998:88)

Claparède esclarece que para a criança o jogo é o ideal da vida, recriando uma atmosfera psicológica positiva para operar (Aguiar, 2004). A educação escolar é a ajuda que é dada ao desenvolvimento da criança para que a sua adaptação na sociedade seja a melhor e mais feliz possível. Põe, por isso, a criança no centro dos programas e métodos pedagógicos baseados na psicologia considerando o interesse de cada idade, não conforme a lógica do adulto (Nassif & e Campos, 2005).

A partir daqui, o lema “aprender a aprender” tem uma posição central sendo que a criança passa a construir os próprios significados sobre o mundo que a envolve através dum trabalho baseado no lúdico e no prazer entre: escola, amigos, pais e adultos (Arce & Simão, 2007).

Ainda hoje reconhecemos nas práticas didáticas em debate na atualidade a importância fulcral das propostas de Claparède.

2.6. Montessori

Maria Montessori (1870-1952) acabou o curso de Medicina em Roma, em 1896, sendo a primeira mulher em Itália a exercer a profissão médica especializada em desordens mentais nas crianças (Siracusa, 2008).

Em 1907, no bairro de San Lorenzo, em Roma, abre a *Casa dei bambini* com o intuito de ajudar as crianças desfavorecidas dedicando-se incansavelmente à educação através de um modelo científico revolucionário, aplicando métodos inovadores do ponto de vista lúdico e didático, absolutamente diferentes dos métodos tradicionais.

A filosofia pedagógica de Montessori insere-se no movimento da Escola Ativa em oposição aos métodos tradicionais que não consideravam as reais necessidades educativas das crianças (Aguiar, 2004).

A sua primeira obra, talvez a mais importante, foi publicada em 1909 com o título “O método da pedagogia científica aplicada à educação infantil nas Casa das crianças”⁷; reeditado sucessivamente em 1948 com o título “La scoperta del bambino”.

A descoberta e a valorização do lado psicológico da criança fez com que Maria Montessori ocupasse um lugar de primeiro plano na pedagogia no século XX.

A criança era vista por Montessori como um indivíduo laborioso empenhado ativamente nos seus trabalhos e não um adulto em miniatura. O jogo não era visto só como brincadeira mas como o conjunto do empenho e envolvimento nas atividades das crianças.

A grande inovação estava no facto de respeitar as necessidades e os interesses da criança deixando que, através do jogo, o empenho fosse espontâneo, aproveitando cada experiência para fazer novas descobertas (Regni, 2007).

Este método veio renovar a visão acerca da escola. Neste sentido, os móveis, bancos, cadeiras e até os interruptores, eram à medida das crianças com o intuito de satisfazer as necessidades dos pequenos alunos. O ambiente, os materiais, as atividades de vida prática eram o produto da observação das escolhas manifestadas pelas crianças. Não existiam

⁷ “Il metodo della pedagogia scientifica applicata all’educazione infantile nelle Case dei bambini” (tradução da autora).

secretárias e as educadoras estavam no meio das crianças com o único objetivo de ajudar no desenvolvimento natural e individual.

Para esta pedagoga é de fundamental importância a presença constante do educador que tem como objetivo orientar o correto manuseio dos brinquedos para que as atividades lúdicas não sejam somente brincadeiras livres mas assim atividades detentoras de objetivos específicos no desenvolvimento das capacidades físicas e mentais da criança (Amorim, 2009).

Tudo tinha a aparência de jogo sem avaliações, castigos ou notas. A criança não era corrigida, deixava-se que, com o tempo necessário, percebesse o seu erro. O jogo era o momento da formação da personalidade, fundamental para desenvolver a criatividade, sendo importante ainda que, para a criança desenvolver a autonomia, só fizesse o que potencialmente podia conseguir fazer, favorecendo processos naturais de crescimento tanto biológicos como psicológicos (Siracusa, 2008).

Montessori considerava que a criança que tem oportunidade de brincar é mais criativa, social e reflexiva, bases estas para se tornar num adulto saudável. Dito por outras palavras «o adulto é reflexo da ação educativa realizada na infância» (Aguiar, 2004:2).

2.7. A importância do jogo na construção do conhecimento: outros autores

Na sequência da apresentação de ideologias, modelos e métodos ilustrados no início deste capítulo, são expostas agora concepções pedagógicas atuais que interligam e complementam o até aqui exposto, com o intuito de apresentar um quadro mais claro e exaustivo das concepções tidas em conta no presente Projeto Educativo.

Segundo Keila Farias o «jogo é uma atividade natural do ser humano, onde este descobre e aprende coisas novas através do contacto com os seus semelhantes [...]» garantindo assim «a sobrevivência e integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. Com este constante ato de busca, de troca, de interação e apropriação se dá o nome de **aprendizagem**. [...] Numa era de hi-tech onde tudo e qualquer atrativo parece

mais significativo que a escola, as aulas bem elaboradas, dinâmicas, criativas e lúdicas constituem num instrumento prazeroso de aprender e adquirir novos conhecimentos» (Farias, 2009:4).

Para que a aprendizagem seja significativa, Glaserfeld (1995) afirma ser fundamental que a atividade proposta tenha objetivos intencionalmente relacionados com os conhecimentos dos alunos, trazendo o maior proveito possível sem proporcionar somente um agradável passar do tempo. A aprendizagem, numa perspetiva construtivista, como já atrás foi exposto, não é vista como *estímulo-resposta* mas como construção de estruturas cognitivas através da participação ativa do aluno, não aprendendo superficialmente através da repetição mecânica ou simples acumulação de conhecimentos, nem encarando os problemas como um impedimento que impede o conseguimento dos objetivos.

De acordo com Almeida e Rosário a «aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida» (Almeida & Rosário, 2005:144).

O aluno é então o verdadeiro ator do processo de aprendizagem que alcança o conhecimento de uma forma ativa através dos sentidos e da comunicação. Sendo assim, a intervenção educativa construtivista deve orientar o aluno a desenvolver capacidades numa ampla gama de situações tendo em vista a não fácil tarefa de ensinar a “aprender a aprender” (Almeida & Rosário, 2005).

Como Rizzi e Haydt (1998) certificam, é fundamental utilizar atividades lúdicas para facilitar a adaptação e socialização ao ambiente escolar e as pessoas que o compõem.

Kishimoto afirma que o jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento da criança, tanto se trate do jogo tradicional infantil como do jogo educativo que desenvolve habilidades e conteúdos escolares (Kishimoto, 1993).

Segundo Chateau: «o jogo é para a criança o que o trabalho é para o adulto. O adulto sente-se forte, satisfeito e orgulhoso pelas obras realizadas, pelo resultado visível a todas as pessoas. A criança sente-se satisfeita pelas ações expostas numa brincadeira ou num jogo e

é por meio dos jogos e brincadeiras que a criança prepara as ações futuras, [...]» (Chateau, 1975:23).

Cotrim e Parisi reiteram este conceito afirmando que o jogo é a atividade principal da criança preparando-se para as atividades dos adultos. «E será um adulto tanto mais realizado, quanto mais tempo tiver brincando [...]» (Cotrim & Parisi, 1986, in Amorim, 2009:10).

Brougère (1998) acrescenta que o jogo para as crianças é uma forma de se manifestarem no mundo, aprendendo com isso. Através do jogo, as crianças interagem entre si trocando conhecimentos e desenvolvendo a imaginação estimulando a linguagem na troca de opiniões e definição de regras, por exemplo.

Elkonin define a ideia da importância dos jogos para a formação do carácter da criança como membro ativo na sociedade ajudando-os a formar a própria educação. No seguimento desta convicção observou que muitos dos brinquedos usualmente utilizados pelas crianças eram utensílios para o trabalho dos adultos ou objetos reproduzidos e simplificados da vida e atividade na sociedade (aviões, automóveis, etc.). Assim sendo, se os jogos forem acompanhados por adultos podem ter uma orientação mais educativa e com conteúdos educativos. (Elkonin, 1943, in Amorim, 2009)

Para a criança é importante que o professor demonstre compreender o valor emocional que o jogo tem; compreender todo o sentimento e emoção que coloca no jogo. O professor, por sua vez, deve proporcionar o prazer em aprender, tornando eficiente e atraente a relação ensino/aprendizagem, enriquecendo o desenrolar do jogo. O professor deve ainda ser um mediador entre as crianças e o conhecimento, auxiliando-as nas reais necessidades e questões. (Aguar, 2004)

Craidy e Kaercher (2001) focam três funções do professor: observador, catalisador e participante ativo, sendo importante intervir o menos possível durante as atividades. O professor deve ter em atenção as necessidades decorrentes da execução dos jogos, atuando como mediador nas várias situações de relacionamento, enriquecendo, sempre que possível, o desenrolar da atividade em prol do desenvolvimento saudável e prazenteiro das crianças. Ambos os autores afirmam que, para aprender, não é necessário estar “sentado e quieto”. Ainda segundo estes autores, o professor deve proporcionar a integração dos

aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais, procurando estimular o processo de aprendizagem. Este deve ir suprimindo as necessidades do aluno de descobrir sempre mais do que está ao seu alcance, valorizando a comunicação na sala de aula.

Para Moyles (2002) o professor deve dar particular atenção a alguns aspectos como a participação ativa das crianças tentando incluir todos os sentidos e novas oportunidades, reestruturando o conhecimento existente e a transferência de habilidades para novas situações e soluções de problemas (metacognição). Ele deve levar a independência de pensamento e ação, aprender novos princípios e valores sociais e proporcionar o desenvolvimento através das experiências num ambiente estável sem medo do fracasso.

Lopes (2000) salienta os principais objetivos pedagógicos a serem trabalhados na criança, por parte do professor, sendo eles: trabalhar a ansiedade; rever os limites; reduzir a descrença na auto capacidade de realização; diminuir a dependência desenvolvendo a autonomia; aprimorar a coordenação motora; desenvolver a organização espacial; melhorar o controlo segmentar; aumentar a atenção e a concentração; desenvolver antecipação e estratégias; ampliar o raciocínio lógico; desenvolver a criatividade e trabalhar o sentimento despoletado no ganhar e perder.

Conforme Tremea (2000), a maneira de jogar apresenta duas características importantes: o prazer e o esforço espontâneo, tornando o jogo uma atividade de grande motivação, libertando a espontaneidade e estimulando a ação. Durante o jogo, a atividade física e mental ativa funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Rizzi e Haydt (1998) salientam que os elementos que caracterizam as atividades lúdicas têm semelhanças com as atividades “sérias”, como as limitações do tempo e do espaço, o envolvimento de forma intensa e espontânea estando presentes regras chegando a confundir-se, por vezes, com um verdadeiro trabalho. A este propósito não é contraditório pensar que o jogo é uma etapa indispensável para a aprendizagem do trabalho, sem que haja entre o jogo e o trabalho, a oposição profunda que a pedagogia tradicional pressupõe.

O pensamento de Chaves ajuda-nos a completar a apresentação dos autores referidos afirmando que se «a competição é introduzida num jogo a partir do momento em que se lhe atribui uma finalidade - ganhar um jogo, ganhar uma partida - a procura da vitória só

poderá ter interesse educativo se se construir sobre o acaso. Ou seja, o “melhor” não pode ganhar sempre [...], é preciso haver um certo grau de incerteza, para que todos se possam reconhecer como iguais entre si.» (Chaves, 1992:78)

É assim claramente reconhecido o valor pedagógico do jogo enfatizando a importância do aspeto social como a solidariedade, a obediência às regras, sentido de responsabilidade, respeito para os demais e cooperação, aprendendo a lidar com o sentido de vitória e derrota.

Um “instrumento” que pode ajudar os professores no permanente desafio que é o ensino, é o conceito a que chamamos *Cooperative Learning*, defendido por um grupo de estudiosos que trabalha no *Cooperative Learning Center* da Universidade do Minnesota, entre os quais se encontram David Johnson e Roger Johnson, e que têm como intenção melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas (Comoglio, M. & Cardoso, M., 1996).

Constatando que para viver nesta sociedade é preciso uma adaptação muito rápida às mudanças, enfrentadas, demasiadas vezes, numa forma individualista e competitiva, é possível, preferível e mesmo desejável, enfrentar as diversas situações numa maneira *cooperante*.

Cooperative Learning pode-se definir como um conjunto de estratégias para a condução de aulas em grupo, melhorando a aprendizagem através da cooperação, e distinguindo-se, assim, da aprendizagem competitiva⁸ e individualista⁹.

Muitos professores acham que a aprendizagem em grupo anula ou minimiza a responsabilidade individual. Mas numa situação de *interdependência positiva* (quando o aluno percebe que está vinculado a outros para atingir os objetivos) esta aumenta, devido ao interesse que cada elemento do grupo tem em querer conseguir atingir os objetivos, sendo que estes só serão possíveis na união dos seus esforços, aumentando desta forma a motivação.

⁸ Um contra o outro com o objetivo de conseguir melhor resultado do que o colega.

⁹ Trabalhar sozinho para conseguir objetivos independentemente dos do colega.

É assim possível verificar que existe um aumento da aplicação por parte dos alunos, conseguindo, a longo prazo, desenvolver neles motivação intrínseca e níveis superiores de raciocínio e pensamento crítico.

As relações entre estudantes serão mais positivas criando-se um espírito de grupo, amizade e ajuda recíproca onde a diversidade é respeitada. A adaptação psicológica será favorecida, assim como a autoeficácia e a autoestima, desenvolvendo-se ainda competências sociais e uma maior capacidade para enfrentar dificuldades e stress. Todos os alunos participam ativamente sem ser fulcral quem ganha ou quem perde.

O professor é, principalmente, o organizador da atividade de aprendizagem, definindo claramente os objetivos, decidindo as funções de cada aluno, preparando a sala de aula e o material. É dever deste monitorizar a atitude dos alunos durante as atividades e fazer uma revisão das mesmas no fim, permitindo identificar falhas e melhorar a forma de atingir os objetivos, intervindo apenas quando for estritamente necessário, e tendo em vista o correto rumo das atividades (Maraglione, 1997).

3. APRENDIZAGEM/ENSINO NO CONTEXTO MUSICAL

Como exposto no capítulo anterior, julgamos que ficou em claro destaque a eficácia do ensino baseado na participação ativa dos alunos, tendo como base a realização de atividades lúdicas como forma de aprendizagem. Introduzimos assim, seguidamente, uma aproximação ao ensino específico da música em que um enorme contributo encontra-se no trabalho pedagógico e didático de Émile Jaques-Dalcroze.

3.1. Contributo de Émile Jaques-Dalcroze ao Projeto Educativo (1865 – 1950)

Segundo este autor suíço, a música esqueceu-se da sua origem, que se encontra interligada com a dança, e o homem perdeu o instinto expressivo e harmonioso do movimento, não só na arte mas também no dia-a-dia (Juntunen & Westerlund, 2001).

Um dos limites da didática antiga, raramente ultrapassado nos tempos atuais, é o facto de o ensino ser “sectorial” em que cada disciplina é dada, apesar de ser concebida para a preparação de alunos na mesma área. Por isso, por exemplo, o ritmo é trabalhado separadamente da técnica do instrumento ou da harmonia, apesar de ser tudo parte da mesma linguagem musical. A agravar a situação estão as inúmeras noções teóricas sobre as componentes musicais que o aluno acaba por não vivenciar mas somente tentar decifrar para progredir nos “estudos”.

É na didática específica que Jaques-Dalcroze traz o seu maior contributo vendo no corpo humano o centro e laboratório da aprendizagem musical a começar pelo ritmo.

É urgente, a partir de aqui, transformar o conhecimento em compreensão, converter os símbolos abstratos da teoria e da escrita na experiência concreta do som. Jaques-Dalcroze desenvolveu por isso técnicas que combinam a audição com a resposta física, assim como o cantar, o ler e escrever, seguindo esta ordem e proporcionando uma resposta interior (Choksy et. al, 1986).

Os problemas que Jaques-Dalcroze encontrou nos seus alunos levaram-no a querer aplicar medidas no intuito de os poder resolver. O objetivo era que o corpo fosse intermediário entre os sons e o pensamento, entre a sensação e a compreensão (Juntunen & Westerlund, 2001).

O princípio que rege este método é que o estudo da teoria deve seguir a prática, isto é, as crianças devem aprender as regras só depois da experiência prática, permitindo desenvolver livremente as capacidades.

Assim Dalcroze está na origem de uma revolução metodológica que, no decorrer do século XX, deu espaço e inspiração a professores que queriam transmitir a aprendizagem musical doutra forma.

«Há algo profundamente estranho nas aulas de música, o facto que seja ensinado à criança somente a tocar e tocar, e não a ouvir e compreender [...]. A meu ver é sobre a audição que deve-se apoiar inteiramente a educação musical [...]»¹⁰(Dalcroze, 2008:IX).

Paralelamente, Maria Montessori desenvolve o seu revolucionário sistema de “educação das sensações” ao qual Dalcroze deu bastante atenção. Segundo este «não é possível conceber o ritmo sem idealizar um corpo em movimento» (Dalcroze, 2008:X).¹¹ Há um intercâmbio contínuo entre percepção sonora e controlo do movimento. No corpo funde-se toda a morfologia musical: dinâmica, tímbrica, harmónica, melódica e claramente rítmica, dando-se a tudo isso o nome de Eurytmia.

A “consciência do ritmo” é criada através dos movimentos do corpo através da contração e descontração dos músculos, utilizando graus diferentes de força e tempo. «[...]persisto na minha opinião segundo a qual o corpo de uma criança possui, de forma natural, o elemento essencial do ritmo que é “o sentido do ritmo”»¹²(Dalcroze, 2008:32).

Para este didata não é menos importante mas, antes sim, fundamental o treino do ouvido tão descuidado no ensino primário, sendo que é o ouvido que guia a voz e a mão no

¹⁰ «Vi é qualcosa di profondamente strano nelle lezioni di musica, ed é che si insegni al fanciullo solamente a suonare e cantare, e non ad ascoltare e comprendere [...]. A mio giudizio é sull’audizione che deve poggiare interamente l’educazione musicale [...]» (tradução da autora)

¹¹ «Non é possibile concepire il ritmo senza figurarsi un corpo messo in movimento» (tradução da autora).

¹² «[...] persisto nella mia opinione basata sul fatto che il corpo di un bambino possiede, del tutto naturalmente, l’elemento essenziale del ritmo che é “il senso del ritmo”». (tradução da autora)

instrumento. Nas suas duras crítica ao ensino da música, Dalcroze chega a considerar a escola de música uma prisão para a mente e para o corpo dos alunos.

Segundo aquele autor, o corpo é um “instrumento musical” possuidor de competências motoras naturais a partir das quais se poderá desenvolver uma educação musical para chegar ao equilíbrio entre espaço (duração), tempo (velocidade) e força (energia dinâmica do som), envolvendo o lado cognitivo, afetivo, físico e emotivo e ainda o campo de todas as artes mas não só; os benefícios encontram-se em qualquer atividade (Choksy et. al, 1986).

Na metodologia Dalcroze, alguns objetos podem fazer parte de exercícios como, por exemplo, bolas, cordas e paus, ajudando a assumir uma consciência corporal em relação ao espaço, facultando ainda um contacto entre pessoas devendo por isso ter sempre em conta o peso e o volume dos objetos utilizados.

«As sensações musicais de natureza rítmica dependem do mecanismo muscular e nervoso “do organismo inteiro” em harmonia com o corpo e o espirito»¹³ (Dalcroze, 2008: XXX). É assim que Dalcroze define o princípio de Euritmia nos escritos dedicados ao amigo Adolphe Appia. Esta convicção é baseada no facto que a criança possui naturalmente o sentido essencial para o ritmo, isto é, “o sentido do tempo” como o batimento do coração, a respiração e a marcha regular sendo que esta última se concretiza com movimentos relacionados no espaço/tempo. Com o corpo podemos realizar todas as diversidades do tempo como *allegro*, *andante*, *accelerando* ou *ritenuto*, e de energia como *forte*, *piano*, *crescendo* e *diminuendo*.

Facilmente se concorda com o facto de que, se no princípio dos estudos musicais retiramos o som, é o ritmo que atrai toda a atenção do aluno: «O ritmo é a base de todas as artes»¹⁴ (Dalcroze, 2008:34).

Do ritmo fazem parte as pausas musicais, sendo, elas, uma interrupção da “vida sonora”, no entanto o tempo não pára. O ritmo exterior passa a ser ritmo interior. «Uma pausa dissimula sempre a preparação da atividade que se segue»¹⁵ (Dalcroze, 2008:81).

¹³ «Le sensazioni musicali di natura ritmica dipendono dal meccanismo muscolare e nervoso “dell’organismo intero” in armonia con il corpo e lo spirito». (tradução da autora)

¹⁴ «Il ritmo é la base di tutte le arti» (tradução da autora)

No início do ensino, Dalcroze sugere ao professor coordenar o mecanismo da marcha juntamente com a voz e com os gestos corporais, educando “ao” ritmo e “através” do ritmo, sendo sempre fundamental “ouvir” as sonoridades antes de as executar ou escrever.

Neste sistema de ensino, Dalcroze explica que devem estar presentes exercícios de descontração muscular e respiratórios através dos quais a criança começa a ter consciência das resistências musculares, eliminando as contrações prejudiciais.

No entender Dalcroze, quando diz: «Conseguiremos aperfeiçoar uma técnica somente amando a matéria à qual esta se aplica»¹⁶ (Dalcroze, 2008:18), percebemos que, na produção mecânica dos sons num instrumento, o ouvido intervém só para uma função de controlo sem desenvolver verdadeiras capacidades auditivas.

Encontramos neste autor, ainda, palavras defendendo que o melhor método de ensino é aquele em que, desde o princípio, se propõe ao aluno um problema para resolver sem que seja necessária a intervenção da memória e da imitação, e que permita desenvolver faculdades auditivas antes da introdução de conceitos teóricos.

Dalcroze relembra que a «criança fica envolvida com satisfação em todos aqueles exercícios que requerem a participação do seu corpo. Estimulamos este interesse e metemo-lo ao serviço dos nossos projetos de educação [...]. Com as crianças, redescobrimo-nos crianças; teremos todo o tempo, quando falar-mos de música aos adultos preparados, de voltar a pôr os óculos»¹⁷ (Dalcroze, 2008:27).

Não existe, neste Projeto, a pretensão de utilizar o método Dalcroze integralmente mas pretende-se implementar um caminho baseado nesta conceção básica, ajustado à realidade do grupo em questão, com o intuito de proporcionar a mais completa e positiva forma de aprendizagem.

¹⁵ «Una pausa dissimula sempre la preparazione all’attività che la segue» «Uma pausa dissimula sempre a preparação à atividade que se segue» (tradução da autora)

¹⁶ Riusciremo a perfezionare una tecnica soltanto amando la materia a cui essa si applica» «Conseguiremos aperfeiçoar uma técnica somente amando a matéria à qual esta se aplica» (tradução da autora).

¹⁷ « Il bambino rimane coinvolto con gioia in tutti quegli esercizi che richiedono la partecipazione del suo corpo. Stimoliamo tale interesse e mettiamolo al servizio dei nostri progetti di educazione [...]. Riscopriamoci bambini con i bambini; avremo tutto il tempo, quando parleremo di musica agli adulti preparati, di rimetterci gli occhiali» (tradução da autora).

3.1.1. Proprioção e ritmo

No seguimento da apresentação dos princípios de Jaques-Dalcroze até aqui apresentados, Anna Maria Freschi¹⁸ (2006) no seu livro “Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo” redige a seguinte questão: «Como consegue, quem dança, sincronizar-se numa forma fluida e rápida numa música apesar de não ter conhecimento nenhum sobre ritmo? Em que consiste o sentido rítmico e como se pode aperfeiçoar?»¹⁹.

Dar uma definição de *ritmo* não é tarefa fácil tendo em conta a sua multifuncionalidade em âmbitos disciplinares pouco correlacionados como por exemplo a psicologia e antropologia, música e neurociências, que se refletem no ensino, reduzindo a educação rítmica à leitura de meros sinais gráficos.

A relação som/movimento está na origem de muitos termos da nossa cultura como, por exemplo, a terminologia relativa à agógica que se refere diretamente ao movimento, não somente nos seus aspetos quantitativos (*adágio, lento, andante*), mas também nas suas qualidades emotivas (*calmo, mosso, agitato, allegro, vivace*).

Das competências rítmicas consideramos objetivos importantes transmitir o sentido da organização temporal do fluxo sonoro nos planos perceptivo e cognitivo sem associar necessariamente a códigos escritos ou regras teóricas. Relacionar o sentido rítmico com o movimento (e sensações corporais) em organizações espaço/temporais relacionando não só a duração dos sons mas todas as suas dimensões musicais (dinâmica, timbre, agógica e altura).

É no âmbito musical, melhor do que em qualquer outro, que as competências se desenvolvem através da prática e de experiências musicais diretas de audição e movimento e produções vocais e instrumentais, sem necessitar antes de aquisições teóricas.

O corpo age diretamente nas experiências, espontaneamente, numa forma fluida e sem esforço, produzindo relações espaço/temporais (sincronização e coordenação), relações musicais (entre melodia e acompanhamento) e relações afetivas (na sequência do

¹⁸ Professora de Pedagogia Específica e Didática da música no curso Superior do Conservatório de Perugia (Itália).

¹⁹ «Come fa chi balla a sincronizzarsi in modo fluido e spedito sulla musica pur non sapendo niente del ritmo? In cosa consiste il senso ritmico e come si può affinare?» (tradução da autora).

envolvimento individual e interpessoal na relação professor/aluno, aluno/grupo e vice-versa).

O importante das experiências propostas é que sejam conduzidas através daquilo que os anglo-saxónicos chamam *Know how*, através da ação, e não o *Know about*, isto é, o conhecimento das regras (Freschi, 2006:4).

O desenvolvimento rítmico e a coordenação motora, no contexto de classe de conjunto/orquestra, deve passar pela experiência direta não recorrendo às subdivisões matemáticas sem proporcionar a vivência corporal.

Quando a experiência corporal está na base da aprendizagem informal, os alunos não revelam “problemas” rítmicos como, por exemplo, os de sincronização, mais frequentes em alunos que aprendem diretamente com o instrumento sem vivenciar, com o corpo, as mesmas experiências.

Freschi explica a *sincronização* como uma relação entre fonte sonora externa e uma representação interiorizada que produz, através do corpo, uma sequência periódica de movimentos com ou sem emissões sonoras (Freschi, 2006).

Para Fraisse a sincronização baseia-se num «sistema de antecipação que permite prever o momento em que se vai produzir o som»²⁰ (Fraisse, 1979:50). Por esse motivo é que a *anacruse* ganha importância, isto é, a fase de preparação do gesto para produzir o som envolvendo a organização neuro motora do movimento numa estrita relação entre mente e atividade.

Tal resposta é possível graças ao confronto entre o estímulo auditivo e a informação sensorial que nasce do próprio movimento. Falamos assim de *proprioção* coincidindo a informação sonora e motora.

«A proprioção baseia-se num sistema de recetores presentes nos músculos, nos tendões e nas articulações que fornecem ao sistema nervoso central informações sobre a

²⁰ «sistema di anticipazione che permette di prevedere il momento in cui stá per prodursi il suono.»

posição e sobre os movimentos do corpo. Os recetores do equilíbrio geral têm sede na porção vestibular do labirinto, posicionado no ouvido interno»²¹ (Freschi, 2006:7).

Freschi acrescenta que a proprioção nos informa, «em tempo real sobre a posição do nosso corpo no espaço e por isso guia continuamente os nossos movimentos, dando-nos a indicação, por exemplo, de quando e quanto temos que levantar um pé para subir um degrau» (Freschi, 2006:204). Sabemos qual é a posição do nosso corpo em relação ao espaço sem precisar de ver.

Segundo Le Boulch (1979) a criança com seis anos de idade é capaz de levar a própria atenção, alternadamente, da totalidade do corpo a apenas um segmento. Enquanto esta estruturação ainda não é conseguida, podem ocorrer erros perceptivos e motores traduzidos na lentidão da organização das ações. Neste último caso as referências propriocetivas não permitem efetuar uma resposta eficaz, tendo como consequência que a resposta corresponde ao próprio estímulo sonoro gerando inevitavelmente atrasos.

Por volta dos sete anos a sincronização está consolidada, pelo menos numa forma simples, facultando uma adaptação a velocidades diferentes. Assim, é importante, nessa faixa etária, privilegiar atividades neuro motoras neste sentido, tendo em conta o tempo espontâneo dos movimentos, definido por Fraisse (1979), como a velocidade que tendemos a assumir espontaneamente no movimento, por exemplo, dos dedos ou do balançar das pernas. Movimentos sincronizados e regulares variam, conforme as idades, acelerando, por norma, até os sete, oito anos e desacelerando a partir daí.

O professor deve ter em conta que o corpo inteiro aprende a organizar as informações sonoras e cinestésicas que o cérebro elabora para produzir os movimentos/sons no momento correto, antecipando e avaliando as distâncias temporais. Por isso, deverá avaliar, não a manifestação final destes fenómenos, mas os processos auditivos/motores e emotivos/afetivos envolvidos considerando que a dificuldade em “manter o tempo” deve-se a uma falha na coordenação corporal geral. Observa-se isso prioritariamente no momento da *anacruse* em que as mãos batem sem que os braços se abram na preparação do movimento, ou o pé bate no chão sem que a perna levante devidamente.

²¹ «La propriocezione si basa su un sistema di recettori presenti nei muscoli, nei tendini e nelle articolazioni che forniscono al sistema nervoso centrale informazioni sulla posizione e sui movimenti del corpo. I recettori dell'equilibrio generale hanno sede nella porzione vestibolare del labirinto, situato nell' orecchio interno.»

Voltamos assim à importância da *anacruse* na gestão da relação entre espaço/tempo/energia. É fundamental trabalhar a respiração para ajudar neste sentido através de atividades que envolvam a totalidade do corpo, desenvolvendo a atenção para a audição.

Para alcançar este objetivo, não será positivo “explicar” a pulsação mas trabalhar através da vivência com atividades que evidenciem e relacionem as subdivisões rítmicas.

4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

A implementação deste Projeto Educativo baseia-se na intervenção educativa através da execução e avaliação de jogos didáticos no âmbito da classe de conjunto de cordas, no nível de iniciação, no Conservatório de Música da Jobra, como apresentado na introdução.

Considera-se que a fundamentação exigida para a definição e desenvolvimento de modelos de jogos, isto é, de processos, princípios, critérios transversais de ludicidade e aprendizagem, recolhida por uma análise, tanto quanto possível exaustiva, de autores e teorias com inquestionável pertinência científica, constitui a própria componente de investigação teórica do Projeto.

Outra característica do Projeto é a sua vertente de produção e criação de material didáticos específico.

Todos os jogos aplicados são apresentados através de uma ficha detalhada (capítulo 6) que inclui a descrição das competências técnico-musicais e instrumentais envolvidas, assim como outras competências gerais. Serão completados com a descrição explicativa dos jogos, material necessário assim como quaisquer observações sobre aspetos de carácter psicopedagógico e ainda outras consideradas pertinentes à sua realização.

A aplicação dos jogos foi feita durante o período de aula estabelecido, pelo Conservatório de Música da Jobra, para a Classe de Conjunto de cordas, o que equivale a 45 minutos semanais, aos Sábados durante o período da manhã, tempo que permitiu a realização de um a dois jogos, dependendo da dinâmica destes, assim como da resposta dos alunos ao jogo proposto.

Todos os jogos foram gravados em vídeos, tendo sido pedido, para isso, a devida autorização ao Encarregado de Educação de cada aluno (anexo A).

Os DVDs com a totalidade dos registos vídeo de cada jogo, devidamente numerados e identificados, está também anexo ao presente Projeto Educativo (anexos eletrónicos, DVD I-II-III-IV).

Decidiu-se implementar, como metodologia de aferição, um questionário semiestruturado (anexo B) dirigido a Professores externos à Universidade, sendo eles profissionais na área de instrumentos de cordas e classe de conjunto, com o intuito de obter um termo de comparação mais objetivo (o questionário preenchido encontra-se no anexo digital II).

Tal aferição foi, assim, realizada através de questionários, divididos em três grupos sendo eles o “grupo A”, do qual fazem parte perguntas gerais, sem ser necessário o visionamento prévio dos vídeos relativos à implementação dos jogos (gravados e editados em DVD e entregue juntamente ao questionário [anexo eletrónico, DVD V]), o “grupo B”, do qual fazem parte perguntas específicas relacionadas com cada jogo, apresentadas no fim de cada ficha dos jogos selecionados para a realização da aferição, às quais os professores avaliadores responderam após a visualização dos vídeos relativos aos jogos selecionados, e, por fim, o “grupo C”, do qual fazem parte perguntas gerais, relacionadas com todos os jogos, às quais os professores responderam a seguir ao visionamento de todos os jogos selecionados.

Cada professor, respondendo às perguntas, avaliou aspetos específicos presentes nos jogos implementados (sucesso e pertinência dos objetivos), focando objetivos primeiramente da própria área e, posteriormente, outros, extra musicais, mas igualmente fundamentais ao processo de aprendizagem.

Foram ainda avaliados aspetos intrínsecos à própria dinâmica do jogo, como a clareza da apresentação do jogo aos alunos por parte do professor, a gestão do próprio jogo, o envolvimento com os alunos, a pertinência e a clareza dos objetivos, e sucesso destes, competências, a gestão de sala de aula e a eficácia da transferência de competências para o instrumento (base dos objetivos das estratégias metacognitivas).

Optou-se por realizar uma ficha com a avaliação dada a cada jogo por parte dos alunos (anexo C), preenchida no fim de cada jogo, que permitiu estimar o impacto destes, sobretudo ao nível da motivação (interesse, prazer, autoestima).

5. OS JOGOS

5.1. Justificação da escolha de livros de jogos existentes utilizados como base dos fundamentos pedagógicos implementados

Para a criação e desenvolvimento dos jogos propostos e realizados no âmbito deste Projeto foi consultada diversa bibliografia, tendo sido selecionados como ponto de partida quatro livros de jogos musicais sendo eles: *Jogos de música e de expressão corporal* de Núria Trias, Susana Pérez e Luis Filella (2004), *100 jogos musicais, actividades práticas na escola* de Jerry Storm (1991), *Jogos de expressão musical* de Alberto Sousa (1979) e *Rhythm Games, for perception & cognition* de Robert Abramson (1973). No entanto, apesar da maioria dos jogos serem criações originais, alguns são fruto de adaptações de outros jogos já existentes utilizados para fazer a transferências das competências envolvidas para os instrumentos de cordas. Em todo o caso, em todos eles, a primeira preocupação centrou-se na importância dos objetivos propostos para cada um, tendo eles características muito próprias, direcionadas especificamente à utilização dos instrumentos de corda, nunca presente nos livros citados.

Os manuais consultados serviram também como guia para a gestão das dinâmicas de grupo, conhecimento dos níveis de competências normalmente desenvolvidos até a faixa etária em questão, assim como a interação entre crianças nesta faixa etária.

Em consequência da pesquisa desenvolvida para a fundamentação teórica do Projeto, considera-se, atualmente, muito relevante o aspeto corporal, na base do desenvolvimento musical, fator que todos os livros analisados colocam em primeiro lugar.

A partir da análise de cada jogo foi possível elaborar um conhecimento mais alargado sobre a psicomotricidade infantil em relação a aspetos rítmicos, auditivos, sociais e emotivos.

Todos os manuais são unânimes acerca da importância do jogo na aprendizagem segundo os princípios apresentados anteriormente. A maioria dos autores aplica os

princípios do Método de Jaques-Dalcroze, estando, paralelamente, sempre presente a influência da Escola Nova face ao lugar que a criança ocupa na relação ensino/aprendizagem.

Nos *Jogos de música e de expressão corporal* (Trias et al., 2004), os autores, através do Método Dalcroze, apresentam um conjunto de 150 jogos para favorecer a educação das crianças no desenvolvimento de aspetos, além de musicais, intelectuais e emocionais.

Os autores supracitados reconhecem a diversidade dos ritmos individuais de desenvolvimento nas crianças, tanto físico como psíquico e cognitivo conforme as características de cada um, experiências e motivações. São aí trabalhados o mapa corporal e a educação auditiva num contexto de aulas muito diferente do tradicional. Os “ritmos individuais de desenvolvimento” já referenciados são facilmente identificáveis no grupo de alunos envolvido no presente Projeto através do visionamento do registo de vídeo de alguns jogos, como, por exemplo, “Manda e apanha” (jogo nº22) em que o aluno mais novo do grupo tem mais dificuldade do que os colegas mais velhos em gerir o impulso e força necessários para atirar a bola para a professora.

No livro em análise começa-se pela motricidade espontânea para chegar, progressivamente, à coordenação, orientação espaço/temporal e deslocação de objetos no espaço. É privilegiada a cooperação entre as crianças na relação do próprio corpo e os outros. Neste sentido, o jogo “O percurso” (jogo nº5) desenvolve a marcha rítmica e, quando esta está minimamente trabalhada, é acrescentada a variante rítmica com as mãos.

São, enfim, criadas as condições para aprender a gerir o espaço através de jogos em grupo. É possível verificar este objetivo nos jogos “Famílias de animais” (jogo nº10) e “Famílias de cordas soltas” (jogo nº11).

Ainda do livro *Jogos de música e de expressão corporal*, o jogo “O sino” (Trias et al. 2004, p. 22) é parecido com o jogo nº 18, “O sino atrás das costas”, criado para o Projeto, com a diferença de que neste ultimo se desenvolvem competências propriocetivas através da passagem do sino atrás das costas por cada aluno.

No livro *100 jogos musicais, actividades práticas na escola* de Jerry Storm, (1991), além dos jogos propriamente ditos, encontramos muitas sugestões pedagógicas e

definições de objetivos, tidos em conta, sempre que oportuno, na criação dos jogos do presente Projeto Educativo.

Os *100 jogos musicais* foram todos desenvolvidos numa perspetiva de trabalho de grupo, utilizando a música com o objetivo principal de desenvolver competências como a concentração, a escuta e a expressão, de uma maneira informal, levando os alunos a familiarizarem-se com os elementos sonoros básicos, mantendo elevados níveis de motivação, num clima psicológico positivo e de confiança ideais. Com este propósito, a partir do jogo original “Estação pirata” (Storm, 1991:65) foi criado o jogo “Interferência na canção 1” (jogo nº8) com a respetiva transferência para o instrumento no jogo “Interferência na canção 2” (jogo nº9).

O autor dos *100 jogos musicais* esclarece que o desenrolar dos jogos depende principalmente da aptidão dos participantes, proporcionando diferentes experiências vividas pelos alunos durante o jogo como, por exemplo, o sair da rotina deixando, momentaneamente, a realidade. Os alunos devem ser incitados a agir livremente, deixando-se absorver completamente, exigindo com isso uma coordenação total das funções de pensamento, sensação e ação. Os jogos desenvolvidos neste Projeto em que, de uma forma mais efetiva, se refletem estes pensamentos são o “Eco no corpo” (jogo nº3) e “Ritmo no ombro” (jogo nº15).

Representando as condições imprescindíveis de qualquer aprendizagem, a criança está no centro das atenções, e deverá ser estimulada a desenvolver as próprias aptidões, principalmente no campo auditivo, tendo em conta que o ambiente que nos circunda está repleto de sons e barulhos, sendo cada vez mais difícil uma seleção entre todos. Neste contexto foi criado o jogo “O sino infiltrado” (jogo nº18) desenvolvido a partir do jogo original de Storm, “Jogo de despistagem” (Storm, 1991:33).

Os *100 jogos musicais* visam também favorecer a unidade do grupo através do conhecimento dos colegas e do desaparecimento dos receios, tendo em conta os sentimentos dos outros, criando, conseqüentemente, um grupo unido e cooperante. Para ir ao encontro destes ideais, nos primeiros jogos, cada aluno tinha na cabeça uma coroa desenhada pelo próprio com o seu nome, dando assim a oportunidade aos colegas e à

professora de irem fixando os nomes de cada um, o que contribuiu também para a criação de um sentido de unidade, conhecimento e proximidade entre todos.

É sublinhada a importância do professor (definido aqui como *animador*) no que diz respeito à capacidade de bem apresentar o jogo, sendo organizador, observador, “suporte” e árbitro. Este deverá ter uma atitude entusiasta devendo ser capaz de decidir e, se necessário, implementar alterações no decorrer do jogo, mantendo-se firme face à atitude dos alunos, sem deixar instalar o caos e participando no grupo como membro ativo. Nalguns jogos, como por exemplo “O objeto escondido” (jogo nº14), a professora está sempre sentada no chão com os alunos. A estes foi-lhes dada a possibilidade de estarem sentados ou até deitados, sendo convicção da própria professora de que, para atingirem as competências e objetivos propostos para esse jogo, é mais importante dar-lhes esta liberdade e deixar que se mexam, se sentirem essa necessidade, do que focar a sua atenção primordialmente na postura.

Numa nota final de Jerry Storm sobre a competição podemos ler: «O elemento competição não faz mais do que conceder um impulso suplementar ao contributo individual face à imaginação, à originalidade, ao engenho e à perseverança dos participantes. Por nada deste mundo, conviria que a competição se baseasse em critérios de talento musical» (Storm, 1991:28). Não estando totalmente ausente, a competição é uma estratégia promovida numa forma esporádica neste Projeto. Em alternativa preferiu-se utilizar com mais frequência a “pontuação” atribuída ao grupo que compõe a totalidade dos alunos quando consegue atingir o pleno dos objetivos propostos. Este caso acontece, por exemplo, no jogo “Passar a bola” (jogo nº7) em que, se os alunos dispostos em círculo conseguirem passar a bola entre eles sem a deixar cair, ao fim de uma volta completa “ganham” 100 pontos.

Alberto Sousa propõe um conjunto de *Jogos de expressão musical* (1979) em que a música está ao serviço do «desenvolvimento de todas as faculdades da criança, harmonizando-as entre si, favorecendo a personalidade do ser em formação» (Sousa, 1979:3).

Segundo o autor, todos os métodos de Iniciação Musical (como, por exemplo, Willems, Kodaly, Martenott, Orff) partem da vivência para só mais tarde introduzir os conhecimentos teóricos, permitindo à criança exprimir-se e criar.

Os jogos propostos ajudam a criança a melhor tomar consciência do próprio corpo, aprendendo intuitivamente a noção de timbre, intensidade e ritmo, e desenvolvendo em geral o ouvido. É deste autor o único jogo que foi proposto aos alunos na sua forma original, “O objecto escondido” (Sousa, 1979:38). Correspondendo ao jogo numero 14 das fichas do presente Projeto Educativo, foi utilizado para desenvolver competências acerca da intensidade sonora e respetiva transferência para os instrumentos.

A preocupação de Sousa é que no mundo atual, a imagem «fala mais alto que o som» (Sousa, 1979:35) despertando mais a atenção e deixando que o som fique em segundo plano. «À, por isso, necessidade de um esforço educativo no sentido de despertar a criança para o mundo sonoro em que vive». Esta realidade está claramente retratada no vídeo do jogo “Os sons à nossa volta” (jogo nº1), em que os alunos devem representar um objeto “ruidoso” presente na vida do dia-a-dia. No entanto, ao tentarem fazê-lo, preferem utilizar a representação visual através dos gestos em vez da utilização do som correspondente.

Neste Projeto Educativo foram utilizados títulos dos jogos criados por este autor, considerando-os apropriados ao gosto e simplicidade das crianças, como, por exemplo, “O objeto escondido”, já aqui referido, “O ritmo da canção” e “O cego”. Em todo o caso, estes dois últimos, tem poucas similaridades na estrutura dos jogos aqui propostos com o mesmo nome.

Analogamente ao caso dos outros autores, o método Dalcroze está igualmente presente.

Segundo Alberto Sousa, as crianças em atividades acompanhadas pela música, estarão sempre, indissociavelmente, em movimento. Para as crianças, música e movimento são uma ação só.

«A própria música, em si, é movimento. Movimento vibratório de ar [...]» (Sousa, 1979:65).

Os *Rhythm Games, for perception & cognition* de Robert Abramson (1973), envolvem sempre movimento, pois o autor acredita que sentir o ritmo através do movimento permite interiorizar e voltar a usar o que aprendemos. O jogo “Passar a bola” (jogo nº7) foi o único criado a partir do jogo original de Abramson “Passing the ball” (Abramson, 1973:6) mas, a diferença entre eles, está na utilização da supinação e pronação da mão direita como exercício preparatório para o apoio do arco nas cordas dos instrumentos.

O autor refere, numa breve introdução, que, ao longo da história, homens, mulheres e crianças sempre gostaram de realizar jogos rítmicos movimentando o corpo na sua totalidade e centrando a concentração para o sucesso da atividade.

Abramson acredita que as crianças precisam de jogos para crescer e desenvolver competências para a concentração, socialização etc. e, especificamente, de jogos rítmicos, já usados na aprendizagem de números, formas e regras.

O propósito destes jogos rítmicos é desenvolver a objetividade enquanto o jogador vai repetindo e corrigindo-se a si próprio, e no próprio ritmo de aprendizagem, autoavaliando o seu próprio crescimento. Os resultados incrementam a autoestima encorajando a autocorreção. A este propósito pode-se utilizar como exemplo o jogo “O ritmo da canção” (jogo nº17) em que se faculta aos alunos a oportunidade de, através da repetição, reproduzir com os instrumentos o ritmo de uma canção conhecida por todos até terem alcançado objetivo, incrementando assim a autoestima e autocorreção.

Estes jogos musicais desenvolvem os grandes e os pequenos grupos de músculos e o equilíbrio forçando o uso dos dois lados, promovendo a coordenação e a bilateralidade, desenvolvendo ainda o apanhar, o andar, galopar, correr, etc. Treinam ainda o trabalho em grupo, muito importante neste Projeto Educativo, e a velocidade de reação para as respostas às mudanças que são propostas durante os jogos. O exemplo que melhor apresenta as características acima pretendidas é o jogo “Para uns tempos” (jogo nº25).

Através destes jogos, as crianças sentem os diferentes graus de aprendizagem nos diferentes jogadores desenvolvendo o respeito pela individualidade.

A primeira experiência num jogo novo serve para cada elemento do grupo sentir o desafio perante a própria velocidade de aprendizagem, chegando mais tarde a masterizar as sequências dessa aprendizagem.

Não sendo repetitivos, mas aliás sempre novos e não aborrecidos, seguindo o método e princípios de Dalcroze, são pensados para ajudar estudantes de todas as idades a desenvolver uma boa coordenação entre os ouvidos que ouvem, o cérebro que analisa e o corpo que interpreta as mensagens da linguagem musical e os seus códigos (ritmo, melodia, etc.).

Como no trabalho de Dalcroze, o professor atua como um modelo ou treinador, reduzindo ao mínimo a sua intervenção como se pode ver no vídeo do jogo “Famílias de cordas soltas” (jogo nº11).

Os jogos musicais seguem objetivos e catalogações diferentes, sendo que alguns trabalham a reação rápida: os jogadores ouvem as sugestões musicais e reagem, na sua atividade, as mudanças. Noutros jogos, os jogadores seguem as nuances do ritmo, acentos e pausas, desenvolvendo a criatividade e flexibilidade.

Nos jogos criados para este Projeto, ao invés de sugerir ordens como: Vai!, Para!, Muda!, como proposto pelo autor do livro em questão, preferiu-se improvisar simples melodias com diferentes métricas para proporcionar aos alunos ouvir e reconhecer o ritmo e a subdivisão implícitos.

São propostos jogos que se devem realizar de olhos fechados no sentido de desenvolver a sensação de **espaço, direção, velocidade e balanço**, muitas vezes presente em jogos criados para este Projeto sempre que respondam à competência proprioceptiva.

Como foi tido em atenção nos jogos criados, Abramson recomenda começar os jogos propondo tempos moderados, movimentos pequenos que aumentam, passando do mais fácil para o mais difícil.

As variantes, em volta dos modelos de Jaques-Dalcroze, são infinitas.

5.2. Especificidade dos jogos criados

Sendo primária a preocupação da incrementação da qualidade educativa no ensino, quer-se dar respostas positivas a algumas questões que envolvem a prática educativa e a construção do conhecimento. Pretende-se, com o presente Projeto Educativo, que a sala de aula favoreça um contexto de aprendizagem regulado pelos alunos, e ainda que o tipo de ensino promova a sua autonomia e autorregulação.

O desafio é grande, bem como as exigências da sociedade atual, as novas concepções do ensino/aprendizagem e a necessidade do próprio professor ser metacognitivo ao nível do seu ensino para transmitir competências metacognitivas aos alunos como fator promotor de encorajamento a uma abordagem profunda e de alto rendimento. Os estudos, aliás, sugerem que os alunos interpretam a aprendizagem baseada em concepções e motivações próprias, permitindo-lhes alterar a aprendizagem conforme a especificidade da situação com claras vantagens nos resultados.

Motivar os alunos e promover o desenvolvimento de alto rendimento passa, sem dúvida, por proporcionar um clima agradável e cognitivamente desafiante, onde o erro é visto como oportunidade de revisão, discussão e correção como seguindo o ideal de Bruner, possibilitando ao aluno de errar sem receios sendo realidade que o nível da intervenção cognitiva dos alunos aumenta paralelamente aos resultados escolares positivos (Almeida & Rosário, 2005).

Através destes jogos, quer-se proporcionar às crianças do grupo envolvido a oportunidade para um desenvolvimento criativo, proporcionando um caminho para o autodesenvolvimento e autodescoberta, dando a possibilidade aos alunos de se exprimirem através da sua imaginação, criatividade e intuição.

Um dos objetivos do professor, na sala de aula, é estabelecer uma atmosfera receptiva e fazer com que todos se sintam importantes e acreditem no interesse que o professor tem para cada um, estando este sempre atento a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar.

Considerando a faixa etária em questão, não se quer impor muitos ensinamentos teóricos com o risco de limitar a espontaneidade e criatividade dos alunos, querendo, no

entanto, encaminhar os alunos progressivamente no sentido da compreensão, numa sequência natural de aprendizagem.

Através do corpo quer-se proporcionar a vivência da pulsação, associando o movimento, o som e os ritmos propostos nos jogos, explorando os movimentos segmentares do corpo e o espaço circunstante, com passos, saltos e corridas, desfrutando de todo o espaço à disposição, em todas as direções.

Considera-se importante o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, assim como as suas intervenções e aquisições, proporcionando alcançar metas, aumentando a autoconfiança e a motivação.

Como definido por Amaral e Martins considera-se que a «actividade musical deve ser preferencialmente prática, expressiva e criativa e ter um carácter gradual e progressivo. O seu carácter deve ser essencialmente coletivo, mas tendo sempre em atenção a expressão individual uma vez que há atividades que deverão ser superadas individualmente» (Amaral & Martins, 2010:27).

Os jogos propostos têm sempre em conta o aluno como centro da educação, estando organizados de forma a garantir o seu desenvolvimento global e harmonioso.

5.3. Desenvolvimento técnico-instrumental

Para que os movimentos e ritmos utilizados nos jogos tenham um correto contexto psicomotor, ter-se-á em consideração a dimensão cinestésica e propriocetiva estudada em trabalhos desenvolvidos por autores como Kiphard (1976), Freschi (2006) e Rolland (1960; 1971), segundo os quais a ação cinestésica equilibrada se diferencia dos movimentos simétricos apenas a partir dos 6/7 anos, período em que se completa a maturação neuro-percetiva e motora. De acordo com estes autores o rendimento da coordenação baseia-se em aspetos rítmicos e da continuidade do movimento total.

Define-se a psicomotricidade como manifestação do amadurecimento e desenvolvimento da ação motora na sua totalidade psicofísica fazendo com que a criança descubra o seu próprio corpo e tenha consciência dos seus segmentos corporais, em relação

ao seu mundo interno e externo, no movimento-ação, em repouso, em tensão ou contração. Sobretudo para a criança, o corpo é um ponto de ligação com o mundo em geral (Araújo, 1992) e o instrumento em particular.

Para De Meur & Staes o desenvolvimento da percepção e utilização do espaço está em estrita correlação da interação com o ambiente através da ação (movimento)» (De Meur & Staes, 1989).

Alguns jogos ajudam a relacionar e organizar espaços externos, interiorizando este processo, além de ensinar a utilizar só a parte do corpo diretamente envolvida na ação, sem transmitir tensões a outras partes, desnecessariamente, criando tensão e fadiga como postulado por Lopes (1996).

Como na alfabetização a criança precisa de discriminar os fonemas para poder ler e escrever, assim os jogos aqui apresentados facultam um treino para distinguir sons antes de apresentar um contexto mais complexo.

Deixar espaço para a criança desenvolver a criatividade e improvisação, soltando a imaginação sem se sentir avaliado, é fundamental. Para isso, o professor deve ter em atenção somente os objetivos específicos da atividade, sem avaliar outros aspetos, elogiando apenas o sucesso nas competências diretamente envolvidas (Lopes, 1996).

As competências técnico-musicais diretamente envolvidas nos jogos propostos são:

- Articulação do pulso direito: jogo nº6 “Ouvido alerta” através do exercício do “foguetão” de Paul Rolland (1971).
- Supinação e pronação da mão direita: jogo nº7 “Passar a bola”.
- Improvisação: jogo nº9 “Interferência na canção 2”.
- Tocar em forte: jogo nº9 “Interferência na canção 2”.
- Produção do som na corda atribuída deslocando-se rapidamente e movimentando o corpo em todo o espaço da sala: jogo nº11 “Família de cordas soltas”.
- Produção do som com os instrumentos respeitando a pulsação e antecipando o movimento na anacruse: Jogo nº12 “Há palmas?”.

- Tocar com diferentes dinâmicas (*crescendo*, *diminuendo*, *piano*, *meio piano*, *forte*, *etc.*) utilizando a diferente pressão do indicador da mão direita no arco e utilizando maior ou menor quantidade de arco: jogo nº 14 “O objeto escondido”.
- Coordenação motora fina dos dedos da mão esquerda como treino preparatório de articulação nos instrumentos de cordas: jogo nº 15 “Ritmo no ombro”.
- Reprodução de som na corda estipulada tentando manter a dinâmica do colega e utilização do arco para reproduzir sons com a duração e intensidade propostas: jogo nº16 “Imitação rítmica”.
- Identificação e reprodução do ritmo com o arco: jogo nº17 “O ritmo da canção”.
- Distribuição do arco em diferentes subdivisões rítmicas: jogo nº17 “O ritmo da canção”.
- Transferência da dicção das sílabas para a subdivisão rítmica feita com o arco: jogo nº17 “O ritmo da canção”.
- Produzir sons o mais nitidamente possível: jogo nº 20 “Quem sou eu”.
- Propriocepção na força necessária para atirar a bola como exercício preparatório aos movimentos do arco até tocar nas cordas: jogo nº22 “Manda e apanha”.
- Deixar bater o arco nas cordas, “para baixo” e “para cima” e segurar o arco no ar utilizando principalmente o mindinho da mão direita: jogo nº 23 “Manda e apanha o arco”.
- Reprodução do som respeitando a pulsação: jogo nº24 “Conta até oito”.

5.4. Desenvolvimento de competências musicais e extramusicais

As competências musicais e extramusicais diretamente envolvidas nos jogos propostos, e a seguir elencadas, são acompanhadas de alguns exemplos. Algumas competências podem estar presentes nas duas categorias.

5.4.1. Competências musicais

- **Audição** – Esta competência está presente em todos os jogos menos no nº15, “Ritmo no ombro”, em que não está presente qualquer som, sendo que o ritmo é transmitido somente com o bater da ponta dos dedos do aluno no ombro do colega.
- **Sentido rítmico** – Esta competência está prioritariamente presente nos jogos que tem como principal objetivo o desenvolvimento rítmico, como o nº 2, “Marcha ao som da canção, ou o nº17, “Ritmo da canção”.
- **Identificação** – De um padrão rítmico ou de onde vem um som. Presente, por exemplo, no jogo nº16, “Imitação rítmica” ou, no caso de ser necessário identificar o timbre de um instrumento, no jogo nº20, “Quem sou eu?” ou, ainda, quando é necessário identificar a dinâmica utilizada pelos alunos, como no caso do jogo nº14, “O objeto escondido”.
- **Reprodução** – Quando é pedido aos alunos para ouvir e imitar sequências rítmicas. Esta competência está presente em jogos como “Imitação rítmica”, nº16, ou “Eco no corpo”, nº3.
- **Classificação** – Esta competência está presente tanto dum ponto de vista musical como extramusical. Temos um exemplo de classificação em contexto musical através do jogo “Os sons à nossa volta”, nº1.
- **Deslocação espaço/temporal** – O exemplo mais claro advém do jogo nº2, “Marcha ao som da canção” em que os alunos se movimentam mantendo a relação entre o espaço percorrido e o ritmo sugerido.
- **Cantar em conjunto** – Esta competência pode envolver só alguns alunos de cada vez como, por exemplo, no jogo nº8, “interferência na canção 1” ou todos, menos o aluno vendado, como no jogo nº26, “Cego mas não surdo”.
- **Improvisação** – Esta competência não tem no contexto deste Projeto a pretensão de ensinar regras sobre a improvisação mas somente deixar que os alunos toquem livremente e da forma que acharem mais eficaz para conseguir o objetivo do jogo que, no nº 18, “O sino infiltrado”, se resume em dificultar a tarefa do colega vendado, no centro do grupo, que deve captar a proveniência do som do sino que a professora toca.
- **Proprioceção** – Como definido no capítulo 3, a proprioceção informa-nos, «em tempo real sobre a posição do nosso corpo no espaço e por isso guia continuamente os nossos movimentos [...]» (Freschi, 2006, p. 204). Neste

sentido temos um exemplo no jogo nº6, “Ouvido alerta” na extensão do braço do arco na posição vertical seguindo as ordens em resposta aos sons produzidos pelo violino da professora.

- **Coordenação motora fina** – Esta competência envolve os micro-movimentos diretamente envolvidos para a realização de técnicas específicas do instrumento, por exemplo, dos dedos da mão direita e, como no jogo “Manda e apanha o arco”, nº23, em particular do mindinho. Foi considerada somente como competência técnico-musical mesmo quando, como no jogo nº15, “Ritmo no ombro” não era aplicada diretamente a uma competência técnica mas a um treino indireto para a mesma competência.

5.4.2. Competências Extramusicais

- **Atenção e concentração** – Apesar de se tratarem de competências indivisíveis e imprescindíveis em contexto musical, decidiu-se inclui-las somente nesta categoria por se considerar que estas estão sempre presentes em jogos organizados especificamente quando didáticos. Fazem parte da lista de todos os jogos sendo elas, por vezes, as únicas mencionadas.
- **Criatividade** – Esta competência, como no caso da improvisação, não pretende ser implementada do ponto de vista didático mas como livre aplicação por parte dos alunos, estando presente, por exemplo, no jogo “Os sons à nossa volta”, nº1, na reprodução e imitação dos sons catalogados.
- **Reflexos** – Esta competência envolve a velocidade de reação dos alunos a, por exemplo, uma mudança de tempo como no jogo nº 2, “Marcha ao som da canção” ou a uma alteração de registro que deve ser executada através da mudança de posição do corpo, como no jogo “Ouvido alerta”, nº6.
- **Proprioceção** – Num contexto extramusical, a proprioceção encontra-se, por exemplo, no jogo “O cego”, nº4, em que o corpo do aluno vendado segue o som produzido pela voz dos colegas evitando, assim, chocar neles.
- **Cooperação** - Esta competência foi desenvolvida pelos alunos de duas formas contrastantes. A primeira inclui a cooperação por parte de todos os alunos para

ajudar o colega a alcançar o objetivo, como no jogo “O objeto escondido”, nº29, em que todos mudam a intensidade do som produzido com os seus instrumentos para que o colega consiga encontrar o sítio onde o objeto foi escondido. A segunda forma servia para dificultar a tarefa ao colega vendado, como no jogo nº4, “O cego”, em que a cooperação está presente entre os colegas criando, estes, “barreiras” à passagem do aluno vendado.

- **Estratégia** – Esta competência envolve o criar de estratégias para conseguir os objetivos, como no jogo “O sino atrás das costas”, nº13, em que os alunos deviam conseguir passar o sino entre eles da forma mais silenciosa possível.
- **Observação** – Esta competência encontra-se nos jogos “Interferência na canção 1” e “Interferência na canção 2” em que o grupo de alunos que deve adivinhar qual é a canção cantada por outro grupo encontra uma ajuda, para o conseguimento do objetivo, seguindo o movimento dos lábios, assim como, quando a professora toca uma música conhecida por todos, o grupo de alunos que deve adivinhar qual é a canção pode observar os movimentos do arco que, sugerindo o ritmo, facilitam a tarefa.
- **Classificação** - No jogo nº10, “Famílias de animais”, esta competência está presente através da classificação dos animais por meio do som onomatopéico.
- **Percepção tátil** – Como no jogo nº15, “Ritmo no ombro”, e nº 13, “O sino atrás das costas”, os alunos desenvolvem esta competência captando os movimentos dos dedos do colega no próprio ombro e através do toque, passando o sino atrás das próprias costas.
- **Exercício de memorização e verbalização de termos específicos** – Estamos a desenvolver esta competência quando são utilizados termos novos. Quando um jogo desenvolve esta competência, na aula seguinte, o professor pode verificar se os conceitos ficaram claros e se os alunos memorizaram os “termos específicos” como no jogo nº18, “O sino infiltrado”.

5.5. Características específicas dos jogos

Os jogos têm que ser realizados numa sala ampla e com espaço vazio permitindo a movimentação espacial dos alunos, aspeto fundamental do método de Jaques-Dalcroze. Para estes jogos as mesas serão desnecessárias e as cadeiras serão apenas em número correspondente ao número de alunos de violoncelo.

Para alguns dos jogos, como são o caso do nº 8, “Interferência na canção 1” e do nº 9, “Interferência na canção 2”, seria do maior interesse executá-los num grande salão ou num espaço aberto.

O que nas fichas dos jogos é definido por “cordas soltas comuns” são aquelas igualmente presentes em todos os instrumentos, se bem que em oitavas diferentes, que no caso de violino, violas de arco e violoncelos correspondem as notas *lá*, *ré* e *sol*.

Os Jogos são classificados por 3 categorias dependendo se o objetivo principal proposto é no âmbito rítmico ou auditivo, e/ou de transferência para o instrumento, e são identificados pela seguinte simbologia:



Jogo auditivo



Jogo rítmico



Jogo com instrumento

Para além destes símbolos, para mais facilmente identificar o tipo de jogo, foram usadas cores distintas na identificação de cada título (**auditivo** ou **rítmico**).

Os jogos sem instrumentos servem, por norma, como base preparatória aos jogos que preveem a utilização dos mesmos.

Até o aluno possuir o próprio instrumento, este utiliza uma vara de madeira de aproximadamente 60 cm de comprimento e 0,5/0,6 de diâmetro em substituição do arco, assim como usa Menuhin, (1987) posicionando o braço esquerdo paralelo ao chão, no caso do violino e viola, ou o braço esticado à sua frente perpendicular ao chão, no caso do

violoncelo, para poder realizar, por exemplo, o jogo nº6 “Ouvido alerta” ou o jogo nº17 “O ritmo da canção”.

Vários jogos têm pontos em comum, mas sempre com dinâmicas diferentes, com intuito de dar aos alunos, através da repetição do mesmo tipo de exercício, a oportunidade de poder interiorizar da melhor forma competências consideradas, como já foi dito, fundamentais.

Cada vez que se justifique e seja possível, os jogos deverão ser realizados de olhos fechados, para melhor trabalhar a proprioção, favorecendo paralelamente o desenvolvimento técnico-instrumental global e altos níveis de atenção auditiva, isolando assim o sentido que é mais utilizado pelas crianças na perceção do mundo à sua volta, a visão (Sousa, 1979:35).

Igualmente, para desenvolver uma melhor consciência propriocetiva, os movimentos pretendidos, como por exemplo um simples bater das palmas, terá maior benefício para os fins propostos quando feitos com a maior amplitude possível na relação velocidade/espaco (Abramson, 1973).

5.6. Contextualização do grupo de alunos

Este Projeto Educativo destina-se aos alunos da classe de conjunto de cordas, que frequentam os graus de iniciação, do Conservatório de música da Jobra (CMJ) situado na freguesia da Branca, concelho de Albergaria-a-Velha, que tenho sob minha própria orientação.

O grupo é composto por 19 alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos que frequentam o 1º Ciclo da Escola Básica.

O nível escolar e cultural dos alunos é muito diverso, com percursos escolares variados no ensino especializado da música, sendo que alguns já tocam há 3 anos. Por esta razão, os objetivos educativos desenvolvidos através do presente trabalho foram estabelecidos tendo em consideração a diversidade citada, bem como o ajuste relativamente ao desenvol-

vimento musical das crianças, tendo em conta o programa da disciplina de Formação Musical, avaliando ponderadamente os vários níveis de competências dos alunos que fazem parte do grupo no sentido de prevenir a desmotivação dos mais avançados, por um lado, e evitar níveis de exigências demasiados elevados em alunos principiantes, por outro.

Como Amaral e Martins sugerem na organização de unidades didáticas, «os conceitos são abordados duma forma simples e sugestiva, permitindo a sua compreensão e assimilação a partir de experiencias vividas de uma forma lúdica e integrada» (Amaral & Martins, 2010:27).

6. FICHAS DOS JOGOS



JOGO Nº 1

OS SONS À NOSSA VOLTA

Ficha do jogo nº 1 (anexo D)

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Durante a aula os alunos devem identificar quais são os sons presentes no interior da sala, no corredor e no exterior da escola.
- Durante o resto da semana os alunos devem catalogar 10 novos sons presentes no seu dia-a-dia e descrevê-los na ficha anexa ao jogo nº 1.
- Na aula seguinte devem imitar (com a ajuda da dramatização) estes sons para os colegas tentarem adivinhar.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Identificação** de sons.
- **Classificação** das fontes sonoras.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Criatividade** na reprodução e imitação dos sons catalogados.

MATERIAL

- Sala de aula.
- Ficha do Jogo Nº 1



JOGO Nº 2

MARCHA AO SOM DA CANÇÃO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor canta uma canção conhecida por todos os alunos, que devem estar dispostos em círculo e assim acompanham o impulso rítmico marchando.
- O professor deve marchar com eles.
- Seguidamente o professor canta a mesma canção alterando a velocidade e os alunos devem acompanhar o novo tempo.
- Em alternativa, ao invés de cantar, o professor toca uma canção modificando a velocidade várias vezes.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição.**
- **Identificação** da pulsação
- **Deslocação espaço/temporal** seguindo a pulsação

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**
- **Reflexos** para ajustar a marcha à pulsação

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento do professor



JOGO Nº 3

ECO NO CORPO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor percute uma pulsação nas próprias pernas e os alunos reproduzem o mesmo ritmo com palmadas nas próprias pernas.
- Posteriormente são percutidas, com as mãos outras partes do corpo. Também podem ser produzidas pulsações diretamente com outras partes do corpo (por exemplo os pés).
- Será chamado um aluno de cada vez para criar um novo ritmo.
- Ambos os jogos podem ser feitos de olhos fechados.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição.**
- **Identificação e reprodução** da pulsação e células rítmicas.
- **Reprodução** da pulsação e células rítmicas no próprio corpo.
- **Deslocação espaço-temporal**, por exemplo, dum membro para a marcação da célula rítmica.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Criatividade** na criação de novas células rítmicas e modo de reprodução dessas células.

MATERIAL

- Sala de aula



JOGO nº 4

O CEGO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- É selecionado um aluno, que será vendado.
- Os restantes alunos espalham-se pela sala e, mantendo a posição, cantam em conjunto uma canção, conhecida por todos.
- O aluno vendado deve passar entre os restantes atravessando a sala dum lado ao outro, sem tocar em ninguém, tendo para tal que evitar as fontes sonoras.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Cantar em conjunto**
- **Identificação** da origem da fonte sonora

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração** principalmente por parte do aluno vendado.
- **Proprioceção** ao deslocar-se para atravessar a sala

OBSERVAÇÕES

Em relação ao aluno vendado, o professor pode pousar levemente a própria mão no ombro do aluno para este se sentir confiante em não correr o risco de embater, durante o percurso, em possíveis obstáculos como, por exemplo, as próprias paredes. De qualquer forma a sala deverá estar desimpedida, deixando assim que o aluno se concentre melhor no aspeto auditivo do jogo.

MATERIAL

- Sala de aula
- Uma venda



JOGO Nº 5

O PERCURSO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor marca um percurso com o giz, ou fita-cola colorida, no chão em forma de 8 ou algo parecido (o cruzamento no percurso assim obtido terá o propósito de criar um obstáculo ao nível da atenção).
- Um aluno de cada vez, ao sinal do professor que terá em atenção deixar algum espaço entre cada um, começam a marchar pisando o percurso, no ritmo que o professor tiver indicado.
- Quando o professor achar que o ritmo da marcha está estável, pede para os alunos bater palmas ao mesmo tempo que os pés.
- Todos devem respeitar a mesma pulsação.
- O professor vai dando novas indicações de tempo.
- A seguir, continuando a marcha, executam células rítmicas com as palmas, propostas pelo professor.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição.**
- **Deslocação espaço/temporal** ao longo do percurso marcando a pulsação com a marcha.
- **Identificação e reprodução** da pulsação e das células rítmicas.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**

OBSERVAÇÕES

Apesar de ser positivo envolver os alunos na substituição do professor por parte destes, em jogos de muito movimento, e duma certa forma cansativos, é necessário reduzir o tempo de jogo optando, no caso deste jogo, por ser só o professor a sugerir os andamentos e células rítmicas.

MATERIAL

- Sala de aula
- Giz ou fita-cola colorida
-



JOGO Nº 6

OUVIDO ALERTA

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Todos os alunos têm o arco do seu instrumento e estão virados de costas para o professor.
- O professor improvisa alternadamente nas cordas Sol e Mi, sem ultrapassar a primeira posição.
- Quando é tocada a corda Sol os alunos agacham-se, e quando é tocada a corda Mi os alunos mandam o arco na vertical em direção ao teto (exercício do foguetão de Paul Rolland) mantendo o braço esticado na vertical até ouvir novamente sons graves.
- Seguidamente podem-se usar as cordas Lá e Sol ou Ré e Mi para diminuir a distância entre os registros.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Propriocepção** na extensão do braço com o arco na posição vertical.
- **Identificação** dos registros grave e agudo.
- **Articulação do pulso direito.**

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**
- **Reflexos** na mudança de posição do corpo conforme os registros ouvidos

OBSERVAÇÕES

Neste jogo é utilizado o exercício do “foguetão” apresentado no Manual para Professores “Young Strings in Action” de Paul Rolland (1985) utilizado para automatizar o movimento correto do pulso direito no movimento do arco nas cordas do instrumento.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento do professor
- Arco de cada aluno



JOGO Nº 7

PASSAR A BOLA

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor marca um tempo moderado com o próprio instrumento.
- Ao sinal do professor os alunos, em círculo, passam a bola para o colega do lado, com a mão direita para a mão direita do colega.
- O professor vai alterando o tempo, para mais rápido e mais lento.
- Quando o professor pára de tocar (e deve acontecer várias vezes num curto período de tempo) os alunos devem parar a passagem da bola o mais rapidamente possível.
- Quando a bola completar uma volta o grupo ganha 100 pontos.

1ª Variação:

- Vão agora ser usadas duas bolas, distribuídas a dois alunos bem separados um do outro.

2ª Variação:

- Vão ser criados dois círculos concêntricos e num destes círculos a bola vai na direção dos ponteiros do relógio e no outro na direção oposta.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição.**
- **Propriocepção** na supinação e pronação da mão direita.
- **Deslocação espaço/temporal** associando o movimento do braço á pulsação rítmica dada pelo professor.
- **Identificação** da pulsação rítmica.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** na passagem correta da bola para a mão do colega.
- **Reflexos** em parar o mais rapidamente possível a passagem da bola quando o som é interrompido.

OBSERVAÇÕES

A rotação do braço e da mão direita é a mesma que é feita para pousar o arco nas cordas, sendo que, no violoncelo, a inclinação é ligeiramente diferente. Aparece assim o exercício de supinação e pronação.

Os alunos que estão no círculo mais interno passam a bola com a mão esquerda, por isso não fazem o exercício técnico da mão direita mas servem como “interferência” na concentração dos alunos que fazem parte do grupo mais externo.

A pontuação é utilizada para incentivar a colaboração entre o grupo, criando espírito de responsabilidade para o bom êxito do jogo.

É desejável que todos os alunos tenham a experiência de fazer parte dos 2 círculos.

MATERIAL

- Sala de aula
- 2 Bolas
- Instrumento do professor



JOGO N° 8

INTERFERÊNCIA NA CANÇÃO 1

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos são divididos em três grupos. O 1º grupo fica posicionado no lado esquerdo da sala, o 2º no lado direito e o 3º a meio.
- Ao 1º grupo é dado um título duma canção que faça parte do repertório conhecido por todos (sem que os colegas dos outros grupo saibam qual).
- O objetivo é que, ao sinal dado, o 2º grupo consiga ouvir, e identificar, com a ajuda do movimento dos lábios, a canção, enquanto o grupo do meio grita e canta improvisando.
- Os grupos devem passar pelas 3 tarefas.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Identificação** da canção.
- **Improvisação** do grupo que faz a interferência.
- **Cantar em conjunto.**

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** dentro de cada grupo para conseguir o objetivo.
- **Estratégia** para interferir da forma mais eficaz.
- **Observação** dos lábios do grupo que canta.

OBSERVAÇÕES

O 3º grupo (grupo do meio) será composto por um número inferior de alunos, comparado com os outros dois grupos, dos quais serão retirados elementos um a um se o volume sonoro for demasiado forte e impeça o 2º grupo de adivinhar qual é a canção cantada pelo grupo nº1.

MATERIAL

- Sala grande



JOGO N°9

INTERFERÊNCIA NA CANÇÃO 2

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos são divididos em dois grupos.
- O professor, situado num dos lados da sala, toca uma música conhecida por todos.
- Um dos grupos de alunos situa-se no meio da sala e toca na corda Sol, o mais forte possível.
- O outro grupo situado do lado oposto ao professor, deve reconhecer a música tocada por este.
- O grupo no meio deve ter um número reduzido de elementos do qual serão retirados elementos um a um se o volume sonoro for demasiado forte.
- Os dois grupos devem trocar de tarefas.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Identificação** da canção.
- **Improvisação** do grupo que faz a interferência.
- **Produção do som** o mais forte possível.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** dentro de cada grupo para conseguir os objetivos.
- **Estratégia** para interferir da forma mais eficaz.
- **Observação** do movimento do arco do Professor para identificar o ritmo.

OBSERVAÇÕES

Deve ser explicado aos alunos que os movimentos do arco do professor podem ajudar na identificação da canção nomeadamente através do ritmo.

Os alunos do grupo situado no meio entre o outro grupo e o professor, devem reproduzir o som, no próprio instrumento, com a maior intensidade possível pressionando o indicador da mão direita no arco. Devem

favorecer sempre a vibração máxima da corda friccionada, impulsionando o arco mais perto do cavalete e utilizando a quantidade mais apropriada de arco.

MATERIAL

- Sala grande
- Instrumento de cada aluno
- Instrumento do professor
- Cadeiras



JOGO Nº 10

FAMÍLIAS DE ANIMAIS

DESCRIÇÃO DO JOGO

- É dito a cada aluno, e sem que os outros ouçam, o nome de um animal que emita um som onomatopaico facilmente reproduzível e reconhecível como, por exemplo, cão, gato, vaca, pato ou sapo.
- Os alunos espalham-se pela sala ocupando todo o espaço.
- Ao sinal do professor, emitem o som do animal que lhes foi transmitido e deslocam-se pela sala no intuito de serem ouvidos e ouvir os colegas que pertencem à mesma “família”, reunindo-se todos o mais rapidamente possível no grupo correspondente.
- O primeiro grupo a reunir-se “ganha”.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Reprodução** do som atribuído.
- **Identificação** dos sons que lhe são comuns e dos que não são.

OUTRAS COMPÊTENCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Criatividade** na reprodução do som do animal.
- **Cooperação** para se juntarem o mais rapidamente possível.
- **Classificação** de animais através do som onomatopeico.

MATERIAL

- Sala grande



JOGO N° 11



FAMÍLIAS DE CORDAS SOLTAS

DESCRIÇÃO DO JOGO

- É dito a cada aluno, sem que os outros ouçam, o nome de uma corda solta.
- Os alunos espalham-se pela sala ocupando todo o espaço.
- Os violoncelistas ficam sentados e os outros devem ir perto deles para ouvir o som que emitem.
- Ao sinal do professor, tocam a nota atribuída e deslocam-se pela sala no intuito de serem ouvidos e ouvirem os colegas que pertencem à mesma “família” (corda solta) juntando-se todos o mais rapidamente possível no respetivo grupo.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SER DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Produção** do som na corda atribuída.
- **Identificação** da nota que é comum, mesmo em 8ª, e das outras que não o são.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** para se juntarem o mais rapidamente possível.

OBSERVAÇÕES

O professor deve alertar os alunos que, ao movimentarem-se, podem mudar a inclinação do arco com a consequente mudança de corda.

Assim, o professor pode demonstrar que, ao movimentarem-se, podem manter o arco na mesma corda através de uma postura flexível e descontraída, controlando melhor os movimentos (os violoncelistas, por estarem sentados, são os únicos que não desenvolvem esta competência na sua totalidade, isto é, movimentando o corpo).

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras
-



JOGO Nº 12

HÁ PALMAS?

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor indica a pulsação rítmica que vai ser utilizada.
- Os alunos ficam de olhos fechados ou virados de costas para o professor.
- O professor bate palmas uma vez e os alunos respondem batendo também as palmas, assim seguidamente mantendo uma pulsação regular.
- A velocidade entre cada impulso pode aumentar ou diminuir.
- Quando o professor não bate palmas os alunos devem, também, fazer uma pausa.
- A seguir repete-se o jogo, cada um com o seu próprio instrumento utilizando uma ou mais cordas soltas comuns.
- Os alunos podem também participar em pequenos grupos, ganhando os que repetem, sem erros, o que o professor propõe.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição.**
- **Identificação e reprodução** da pulsação rítmica dada pelo professor.
- **Produção do som** com os instrumentos respeitando a pulsação.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**
- **Reflexos** em relação às mudanças de tempo e ao momento da paragem do professor.
- **Cooperação** para conseguir o objetivo de grupo.

OBSERVAÇÕES

Na repetição do jogo com os instrumentos, a emissão do som deverá coincidir o máximo possível com o exemplo dado pelo professor. Este dará alguma ajuda, sublinhando a importância da respiração na anacruse.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras



JOGO Nº 13

O SINO ATRÁS DAS COSTAS

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos sentados no chão, formando uma roda, passam atrás das costas da própria mão direita para a esquerda, um sino que deve circular sempre na mesma direção, tentando que este não emita qualquer som.
- Um aluno, vendado, sentado no centro da roda deve quando ouvir o som do sino, indicar com o braço a direção de onde o som veio.

Quando o aluno do centro adivinhar, o aluno que tinha o sino passa para o centro da roda.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Propriocepção** na passagem do sino entre as mãos dos alunos em círculo e na indicação da direção do som do sino por parte do aluno vendado.
- **Identificação** da direção da produção do som do sino por parte do aluno vendado.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Percepção tátil** na passagem do sino com as mãos.
- **Cooperação** na passagem do sino entre os colegas.
- **Estratégia** para passar o sino sem produzir som.

OBSERVAÇÕES

A passagem do sino por detrás das costas tem também a finalidade de dificultar a tarefa aos alunos. Pela mesma razão não se pode deixar que a passagem do sino seja feita duma forma demasiado lenta para, assim, dificultar a tarefa.

É importante que todos os alunos ocupem o lugar no centro do círculo para desenvolver em todos as competências específicas referidas.

MATERIAL

- Sala de aula
- Um sino
- Uma venda.



JOGO Nº 14

O OBJETO ESCONDIDO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Um aluno sai da sala enquanto os outros escondem um objeto.
- O aluno volta a entrar na sala para procurar o objeto e, conforme se for aproximando ou afastando do mesmo, os outros deverão bater palmas com maior ou menor intensidade sonora, até encontrar o objeto.
- Posteriormente o jogo será repetido mas serão utilizados os instrumentos onde as dinâmicas substituirão o bater de palmas.
- Pode-se pedir aos alunos para tocarem todos na mesma corda ou em cordas diferentes.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Identificação** por parte do aluno que procura o objeto escondido, das alterações dinâmicas e de intensidade dos sons produzidos com instrumentos e palmas respectivamente.
- **Tocar com diferentes dinâmicas** (*crescendo, diminuendo, piano, meio piano, forte, etc.*).

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** em produzir o som com palmas e instrumentos com maior ou menor intensidade.
- **Exercício de memorização e verbalização de termos específicos** referente às dinâmicas (*crescendo, diminuendo, piano, meio piano, forte, etc.*).

OBSERVAÇÕES

No nível de Iniciação, os alunos poderão nunca ter experimentado as diferentes dinâmicas em progressão de *piano/crescendo/forte/diminuendo* que terão, através deste jogo, oportunidade de experimentar.

O professor poderá decidir apresentar os termos específicos e as várias técnicas envolvidas neste tipo de dinâmica pressionando por exemplo, mais ou menos o arco com o indicador da mão direita e utilizando maior ou menor quantidade de arco.

MATERIAL

- Sala de aula
- Pequeno objeto
- Cadeiras
- Instrumento de cada aluno



JOGO Nº 15

RITMO NO OMBRO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos devem formar um círculo colocando os braços esticados e as mãos apoiadas nos ombros do colega à sua esquerda.
- O professor transmite um padrão rítmico simples, através de batimentos com os dedos da mão esquerda no ombro do aluno. Este, por sua vez, deve transmitir ao colega do lado o mesmo ritmo e assim sucessivamente até o último aluno marcar o ritmo no ombro do professor para este assim poder conferir se o ritmo recebido está correto.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico**
- **Coordenação motora fina** dos dedos da mão esquerda
- **Identificação** do padrão rítmico
- **Reprodução** do padrão rítmico

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**
- **Cooperação** para atingir o objetivo.
- **Percepção tátil** no ombro do aluno que recebe a marcação do ritmo por parte do colega.

OBSERVAÇÕES

A transmissão do ritmo é feita através dos dedos da mão que carrega nas cordas do instrumento.

Este jogo treina a articulação dos dedos da mão esquerda, importante na técnica dos instrumentos de cordas.

MATERIAL

- Sala de aula



JOGO N ° 16

IMITAÇÃO RÍTMICA

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos dispõem-se em círculo com o próprio instrumento.
- É escolhido um aluno para começar e este emite dois sons iguais a nível de duração e de intensidade e numa corda comum. O aluno que estiver à sua direita mantém o mesmo ritmo tocando, também, dois sons na mesma corda, e assim sucessivamente passando por todos os alunos.
- Deve-se manter a mesma duração dos sons e o mesmo ritmo entre todos os alunos assim como não deve haver pausas na mudança de um aluno para outro.
- A seguir pode-se tocar mais rápido ou lentamente assim como se pode aumentar o número de sons e usar várias cordas comuns, ou ainda usar pequenas células rítmicas, conforme a capacidade de resposta dos alunos.
- Pode-se dar uma pontuação no final de cada volta.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Sentido rítmico.**
- **Identificação e reprodução** do padrão rítmico proposto.
- **Reprodução** de som na corda estipulada tentando manter a dinâmica do colega.
- **Utilização do arco** para reproduzir sons com a duração e intensidade propostas.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**
- **Cooperação** na imitação correta do ritmo para conseguir dar a volta ao círculo e assim ganhar pontos.

OBSERVAÇÕES

O aluno, ao criar o padrão rítmico, deixa-se guiar instintivamente pelos conhecimentos já adquiridos enquanto que quem deve reproduzir deve fazer o esforço mental para poder organizar rapidamente uma resposta.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras



JOGO Nº 17

O RITMO DA CANÇÃO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Dividem-se os alunos em dois grupos homogêneos.
- O professor escolhe uma canção conhecida e um dos grupos canta essa canção conhecida.
- A seguir, o mesmo grupo volta a cantar a canção. Enquanto isso o outro grupo acompanha, tocando uma corda solta comum no seu instrumento, a canção respeitando o ritmo (das sílabas). Pode-se repetir a canção até três vezes para dar oportunidade a todos os elementos do grupo que está a tocar, de conseguir realizar o ritmo certo.
- A canção pode ser cantada com diferentes tempos, tendo os alunos do grupo que está a tocar que a acompanhar corretamente.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição**
- **Cantar em conjunto.**
- **Identificação e reprodução** da métrica através da subdivisão rítmica das sílabas.
- **Identificação e reprodução** do ritmo com o arco.
- **Distribuição do arco** nas diferentes subdivisões rítmicas.
- **Reprodução** da dicção das sílabas para a subdivisão rítmica feita com o arco.
- **Transferência** da dicção das sílabas para a subdivisão rítmica feita com o arco

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** para que, todo o grupo que toca, consiga alcançar o objetivo.

OBSERVAÇÕES

Será desejável que a subdivisão do arco seja proporcional à duração das notas.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras



JOGO N° 18

O SINO INFILTRADO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- São escolhidos 2 alunos, um que fica com o sino e outro que fica vendado no centro da roda que é formada pelos restantes alunos. Os violinistas e os violoncelistas sentam-se no chão e os violoncelistas nas cadeiras.
- Quando o professor dá o sinal, os alunos que têm o instrumento improvisam nas cordas soltas e o aluno que tem o sino toca o mais forte que puder.
- O aluno sentado no centro da roda, está vendado e deve reconhecer a direção da proveniência do som do sino apontando com o dedo na direção da fonte sonora.
- Quando o aluno vendado adivinhar, vai para a roda com o próprio instrumento e, o colega que tinha o sino, passa para o centro.
- Podem ser usados sinos de diferentes intensidades sonoras.
- No quadro pode-se escrever a simbologia do crescendo e diminuendo explicando aos alunos o significado.
- Se o professor achar oportuno pode pedir aos alunos para tocar mais ou menos forte indicando se o som deve *crescer* ou *diminuir*.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Improvisação** tocando livremente nos instrumentos.
- **Produção do som** em forte (o mais forte possível).

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** por parte dos alunos com o instrumento em tocar forte para abafar o som do sino.
- **Estratégia** para tocar mais forte possível e abafar o som do sino.
- **Exercício de memorização e verbalização de termos específicos** (*crescer, diminuir, forte*)

OBSERVAÇÕES

Os alunos devem experimentar tocar em *forte* para abafar o som do sino.

É importante que todos os alunos ocupem o lugar no centro do círculo para desenvolver as competências específicas próprias desse lugar.

Quando não for clara, para o aluno vendado, a direção da proveniência do som, o professor pode sugerir que o aluno gire a cabeça para ambos os lados e ao ouvir o som vindo de diferentes direções poderá captar mais facilmente a origem do som.

MATERIAL

- Sala de aula
- Venda para os olhos
- Sinos com várias intensidades de som
- Instrumento de cada aluno



JOGO Nº 19

QUAL É O MAIS PERTO?

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Um aluno de cada vez fica virado para uma parede. Pode fechar os olhos. (Atenção ao reflexo nas janelas!)
- Outros dois alunos, sendo eles violinistas, violoncelistas ou violetistas, posicionam-se em dois pontos da sala mantendo distâncias diferentes em relação ao aluno que está de costas.
- Tocam, um de cada vez o mesmo som para o aluno de costas identificar qual está mais próximo dele.
- A variação neste jogo pode ser feita pondo os dois alunos a tocar ao mesmo tempo e, ainda, aumentando o número de alunos de dois para três.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Identificação** da diferente distância das fontes sonora.
- **Cooperação**, entre os alunos que tocam, na utilização de dinâmicas parecidas ou contrastantes.
- **Produção do som** com os instrumentos em diferentes dinâmicas.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**

OBSERVAÇÕES

Os alunos que tocam poderão tentar produzir os sons com a mesma intensidade dinâmica para ajudar o aluno que está de olhos fechados. Podem também, utilizando a técnica correta, diferenciar a intensidade do som no intuito de confundir o aluno que tem de distinguir a distância entre os músicos.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras



JOGO Nº 20

QUEM SOU EU?

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Dum lado da sala vão estar um violinista, um violonista e um violoncelista.
- O resto dos alunos fica do outro lado da sala, de costas para os alunos anteriores.
- O professor indica qual é o aluno que deve tocar uma nota no seu instrumento e o grupo deve reconhecer o instrumento.
- Pode-se começar com notas agudas no violino e mais graves na viola e no violoncelo e só mais tarde a mesma nota em todos os instrumentos.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Identificação** do timbre dos instrumentos da família das cordas presentes na sala de aula.
- **Classificação** do instrumento que toca.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**

OBSERVAÇÕES

Os alunos que tocam devem conseguir produzir um som o mais nítido possível para que os outros tenham a clara percepção do timbre característico de cada instrumento da família das cordas.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras



JOGO nº 21

A MÉTRICA

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos posicionam-se livremente pela sala.
- O professor toca músicas de *métrica binária e ternária*.
- Os alunos, de olhos fechados, quando reconhecerem a divisão métrica, realizam uma flexão dos joelhos na correspondência do tempo forte do compasso marcado.
- O professor pode introduzir termos específicos como *métrica, binário e ternário*.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição.**
- **Identificação** da subdivisão rítmica
- **Classificação** da métrica

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**
- **Memorização e verbalização de termos específicos** como *métrica, binário, ternário*.

OBSERVAÇÕES

O movimento de flexão das pernas além de fazer parte do método de Dalcroze é um exercício que proporciona descontração nos membros inferiores, importante na prática de qualquer instrumento.

É intenção, através da flexão das pernas, que os alunos não façam barulho quando marcam o tempo forte do compasso (como seria no caso de bater palmas), assim não chamam a atenção dos colegas e estes tentarão cada um por si, perceber quando o professor toca o tempo forte do compasso.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento do professor



JOGO Nº 22

MANDA E APANHA

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos formam um círculo e o professor fica no meio.
- O professor marca uma pulsação binária lenta.
- Em seguida, o professor atira uma bola de futebol para um dos alunos deixando-a bater uma vez no chão. O momento em que a bola bate no chão corresponde ao tempo forte do compasso, tendo o aluno que tentar agarrar a bola no tempo fraco.
- A seguir, o aluno atira a bola novamente para o centro deixando-a também bater no chão repetindo assim o exercício.
- O professor, da mesma forma, atira agora a bola para cada um dos alunos, respeitando o sentido dos ponteiros do relógio.
- Em seguida, o professor marca uma pulsação ternária.
- Agora, o professor volta a atirar a bola deixando-a bater no chão no tempo forte do compasso, devendo o aluno agarrá-la no segundo tempo e passá-la novamente ao professor no terceiro tempo sem bater no chão.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição**
- **Identificação** da métrica.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Proprioceção** na força necessária para atirar a bola para o professor mantendo o tempo seja batendo no chão, no caso da pulsação binária, ou sem bater no chão, no caso da pulsação ternária.
- **Memorização e verbalização de termos específicos** como *métrica*, *binário*, *ternário*.
- **Reflexos** para apanhar a bola.
- **Cooperação** na passagem da bola. (direção)

MATERIAL

- Sala de aula
- Uma bola de futebol



JOGO Nº 23



“MANDA E APANHA” O ARCO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor marca uma pulsação binária com o seu instrumento mostrando de que forma se “manda e apanha” o arco batendo com ele nas cordas da mesma forma como se faz o *saltado*, (uma vez “para baixo” e uma “para cima”)
- Os alunos, ao sinal, imitam a técnica do Professor respeitando o ritmo marcado.
- Em seguida, o professor repete o exercício usando o compasso ternário. Agora, os alunos deixam bater o arco nas cordas, “para baixo” no primeiro tempo e “para cima” no segundo, tendo que segurar o arco no ar no terceiro tempo.
- O jogo é realizado em diferentes velocidades.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESNVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição**
- **Identificação** da métrica e velocidade da pulsação.
- *Saltado* lento.
- **Coordenação motora fina** para controlar os movimentos do arco.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Propriocepção** do espaço que o arco percorre entre o princípio do movimento (no ar) e o contacto com as cordas.
- **Memorização e verbalização de termos específicos** como *métrica, binário, ternário*.

OBSERVAÇÕES

O *Saltado* lento requer controlo muscular através da contração e descontração dos dedos da mão direita para deixar “pular” o arco nas cordas e para “retomar” o arco a seguir. Quando o ritmo é ternário será necessário segurar o arco com o mindinho, no caso dos violinistas e violetistas durante o terceiro impulso.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras
- Instrumento do Professor



JOGO Nº24

CONTA ATÉ OITO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor marca oito impulsos, com palmas, num tempo moderado.
- Os alunos, em círculo, devem passar de imediato uma bola ao colega da esquerda sucessivamente até perfazer um total de oito vezes e pararem um tempo.
- O Professor, enquanto a bola passa as 8 vezes, indica um número de 1 a 10 com os próprios dedos das duas mãos.
- Quando a bola tiver passado as primeiras 8 vezes pelos alunos, e depois de uma pausa durante um impulso, a bola recomeça a passar pelos alunos um número de vezes correspondente ao número que o professor indicou.
- O professor pode parar o jogo e recomeçar alterando a velocidade.
- Pode-se repetir o mesmo jogo com o instrumento de cada aluno, substituindo a bola com um som emitido por cada aluno seguindo os ponteiros do relógio

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico**
- **Audição**
- **Deslocação espaço/temporal** dos braços na passagem da bola para o colega, calculando o movimento em relação ao tempo.
- **Identificação** da pulsação rítmica.
- **Reprodução** do som respeitando a pulsação (no caso da utilização dos instrumentos)
- **Coordenação motora fina** para controlar os movimentos do arco (ao utilizar os instrumentos).

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** na passagem da bola para garantir que essa não cai interrompendo assim o jogo.
- **Reflexos** em apanhar a bola e parar no fim dos impulsos impostos.

MATERIAL

- Sala de aula
- Uma bola de futebol
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras



JOGO Nº 25

PÁRA UNS TEMPOS

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor marca uma pulsação durante oito impulsos.
- Os alunos, dispostos em círculo, passam a bola ao colega do seu lado esquerdo respeitando o ritmo dado, também durante oito impulsos, durante os quais o professor indica com os dedos das próprias mãos um número de 1 a 10.
- A seguir aos oito impulsos os alunos param durante o número de impulsos correspondente ao número indicado pelo professor.
- A seguir, a bola recomeça a passar entre os alunos 8 vezes.
- O jogo deve ser feito com ritmos lentos e rápidos.
- Pode-se repetir o mesmo jogo com o instrumento de cada aluno, substituindo a bola com um som emitido por cada aluno seguindo os ponteiros do relógio.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico**
- **Audição**
- **Cooperação** na passagem da bola para garantir que essa não cai interrompendo o jogo.
- **Deslocação espaço/temporal** dos braços na passagem da bola para o colega, calculando o movimento em relação ao tempo.
- **Identificação** da pulsação rítmica.
- **Reprodução** do som respeitando a pulsação (só no caso da utilização dos instrumentos)
- **Coordenação motora fina** para controlar os movimentos do arco (ao utilizar os instrumentos).

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**
- **Reflexos** em apanhar a bola e parar no fim dos impulsos impostos.

MATERIAL

- Sala de aula
- Bola de futebol
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras



JOGO nº 26

CEGO MAS NÃO SURDO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos formam um círculo menos um que fica no centro com os olhos vendados.
- Os alunos em círculo cantam uma canção conhecida por todos.
- Quando o professor manda parar, indica um aluno que deve continuar a cantar, sozinho.
- O aluno vendado deve seguir o som da voz do aluno que canta até tocar neste e tentar identifica-lo dizendo o nome.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição**
- **Propriocepção** por parte do aluno vendado movimentando-se de olhos fechados
- **Identificação** da direção da proveniência da voz do colega que canta sozinho.
- **Identificação** do timbre da voz do colega que canta sozinho para associar o nome à voz.
- **Cantar em conjunto.**

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração**

MATERIAL

- Sala de aula
- Uma venda

7. ANÁLISE DOS DADOS

Neste Capítulo será feita a análise dos questionários respondidos pelos sete professores avaliadores convidados para o efeito (Questionário de aferição)²², sendo que todos pertencem à área específica de instrumentos de cordas e Classe de Conjunto, e a análise aos dados resultantes do preenchimento das fichas com a avaliação realizada pelos alunos (Avaliação dada pelos alunos)²³, tal como apresentado no capítulo 4.

7.1. Análise e interpretação dos dados do Questionário de aferição.

Nesta secção será feita uma análise aos gráficos que representam os dados resultantes das respostas dadas pelos professores ao questionário proposto para aferir a validade dos jogos com todas as características apresentadas no capítulo 4.

Os primeiros dados a ser traduzidos em gráficos correspondem às questões do primeiro grupo de perguntas, Grupo A, referentes a concepções gerais relativamente ao ensino, princípios e métodos considerados imprescindíveis no contexto educativo apresentado neste projeto, aplicados para a prática de orquestra no nível de iniciação.

A seguir são analisados os dados que correspondem às questões do segundo grupo de perguntas, Grupo B, relativos a elementos específicos de cada jogo sendo estes objetivos, envolvimento das crianças e a eficiência da professora perante todo o processo de implementação dos jogos.

Por último são apresentados os resultados às questões do Grupo C sobre o contexto educativo apresentado, a pertinência da concepção dos jogos e das competências para um contexto orquestral.

²² Anexo B.

²³ Anexo C.

No fim de cada pergunta do questionário foi criado um espaço onde o professor teve a possibilidade de escrever um comentário sempre que achasse oportuno. Os comentários serão analisados na reflexão final.

Em todos os gráficos, o eixo vertical refere-se ao número de professores envolvidos na aferição e o eixo horizontal às respostas dadas.

Duma forma geral, as respostas dadas pelos professores avaliadores apontam para uma avaliação positiva da utilização do jogo como ferramenta pedagógica, com algumas exceções que abaixo se descrevem e analisam.

7.1.1. Análise das respostas dadas às perguntas do Grupo A

7.1.1.1. Análise das respostas dadas à pergunta nº1

Como se pode verificar na ilustração 1, todos os professores concordam com o princípio *sound before symbol*, vindo ao encontro dum fundamento basilar a este Projeto Educativo.

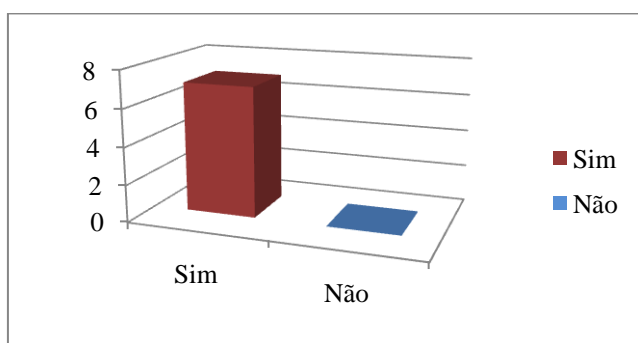


Ilustração 1: Concorda com o princípio *sound before symbol*?

7.1.1.2. Análise das respostas dadas à pergunta nº2

Analogamente à ilustração 1 a resposta de todos os professores foi positiva relativamente a eficácia do jogo como estratégia de ensino, apoiando assim a ideologia capital deste Projeto.

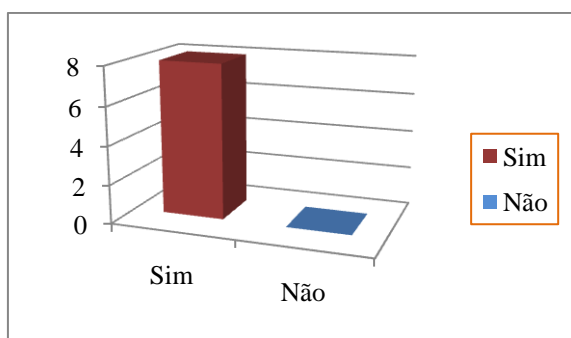


Ilustração 2: Considera o jogo um método eficaz como estratégia de ensino?

7.1.1.3. Análise das respostas dadas à pergunta nº3

A classificação dada relativamente à importância das competências rítmicas e auditivas na iniciação à orquestra dividiu os resultados em dois níveis, ambos positivos, revelando que a maioria as considera fundamentais, 4 professores, enquanto que os outros 3 as consideram muito importantes mas não capitais.

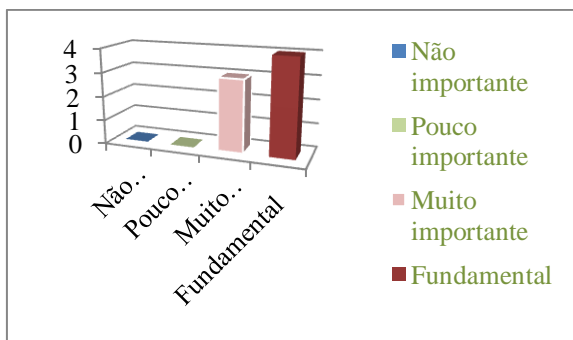


Ilustração 3: Como classifica o desenvolvimento de competências rítmicas e auditivas na iniciação a orquestra?

7.1.1.4. Análise das respostas dadas à pergunta nº4

Os dados da ilustração 4 mostram a total concordância por parte dos professores sobre a envolvimento dos alunos na construção do conhecimento através da ação, como postulado pelos pedagogos, psicólogos e didatas apresentados no capítulo 2.

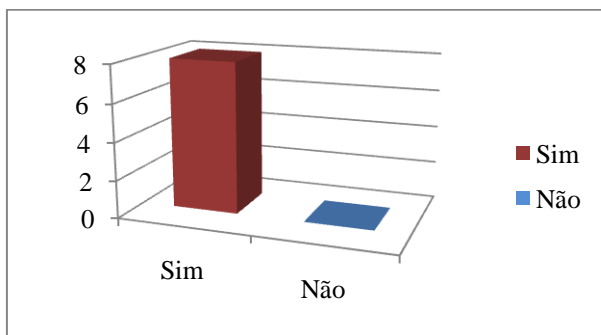


Ilustração 4: Considera que, no geral, a prática, como processo educativo, envolve os alunos na construção do conhecimento?

7.1.2. Análise das respostas dadas às perguntas do Grupo B

O segundo grupo de questões, Grupo B, reporta-se aos objetivos, ao cumprimento de regras, à atitude dos alunos e a sua postura perante o desenrolar dos jogos, à transferência

das competências para os instrumentos e, por fim, à avaliação, em vários níveis, do trabalho da professora durante a realização dos jogos, tendo sido por isso necessária a visualização dos vídeos (anexo eletrônico V) por parte dos professores escolhidos para a aferição em questão.

Os gráficos, sempre que possível, ilustram os resultados relativamente à totalidade dos jogos selecionados para o questionário.

7.1.2.1. Análise das respostas dadas à pergunta nº1

Os objetivos foram considerados pela totalidade dos professores claros e pertinentes como se pode ver na ilustração 5.

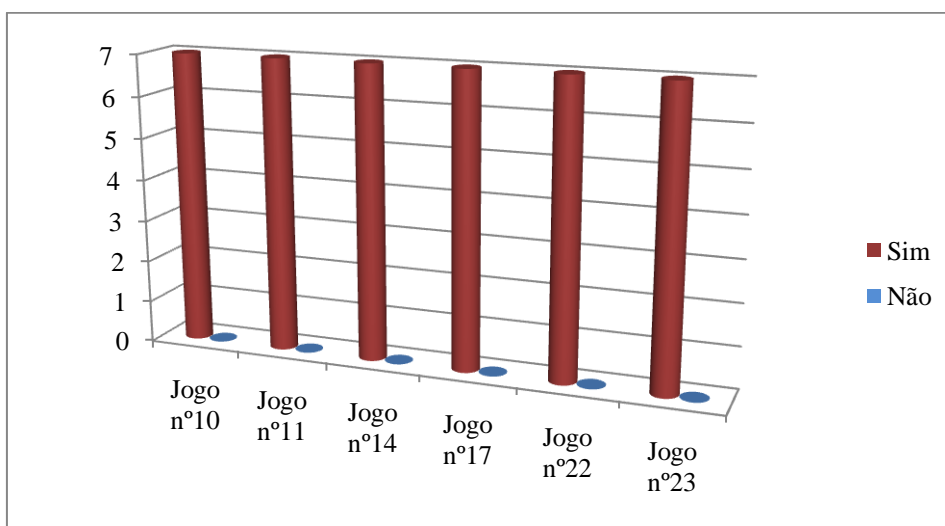


Ilustração 5: Considera que os objetivos são claros e pertinentes?

7.1.2.2. Análise das respostas dadas à pergunta nº2

Quanto à pergunta “Acha que foram alcançados os objetivos?”, como se pode verificar pela ilustração 6, 40,4 % dos professores consideraram que os objetivos foram “Plenamente” alcançados, 45,2 % consideraram que foram “Bastante” alcançados e 14,2 % considerou que os objetivos foram alcançados “Em boa parte”.

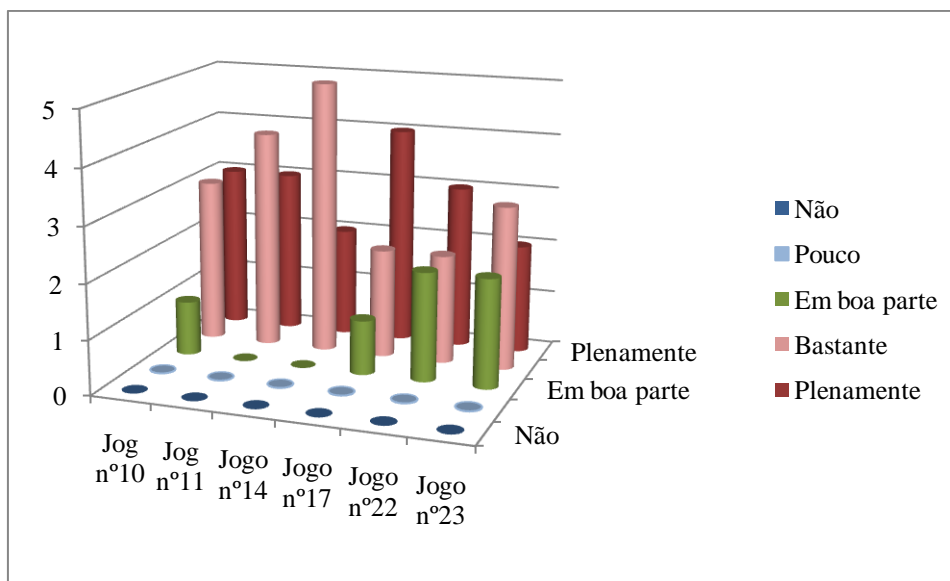


Ilustração 6: Acha que foram alcançados os objetivos?

7.1.2.3. Análise das respostas dadas à pergunta nº3

Os professores responderam de forma positiva sobre o efetivo cumprimentos das regras dos jogos por parte dos alunos apesar de algumas exceções. Duma forma mais evidente, no jogo nº23, a variável “Quase sempre” obteve 71,4 % das respostas dadas. Será no entanto de considerar que o jogo nº23 obrigava à utilização de uma técnica que, para muitos alunos, estava a ser implementada pela primeira vês, obrigando a analisar os resultados também numa perspetiva que tenha também em conta a demora em alcançar os objetivos, e não somente como cumprimento das regras. Considera-se assim que a variável “Demora em alcançar os objetivos” deveria ter sido incluída nas repostas possíveis.

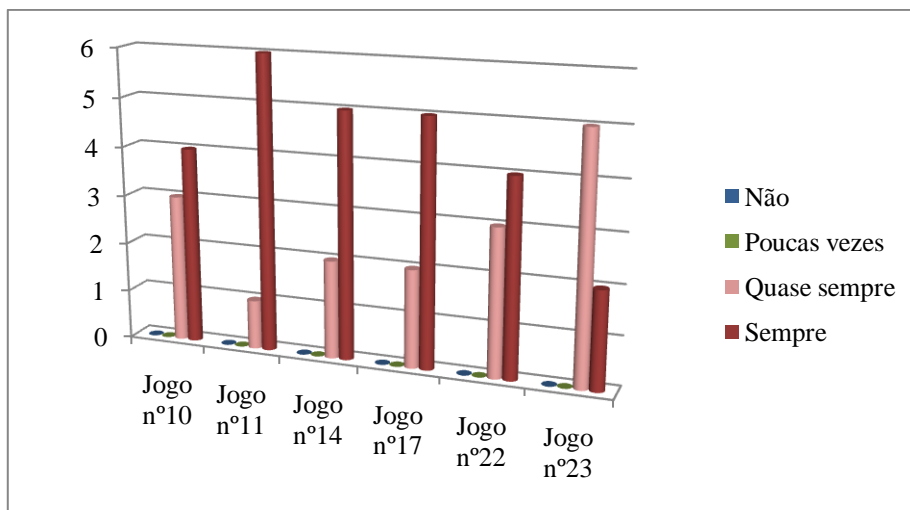


Ilustração 7: Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?

7.1.2.4. Análise das respostas dadas à pergunta nº4

Na questão seguinte, relativamente à variável “Atenção”, um único dado quebra a concordância total dos professores. Assim, um dos professores considera que, no jogo nº 23, os alunos não revelaram atenção.

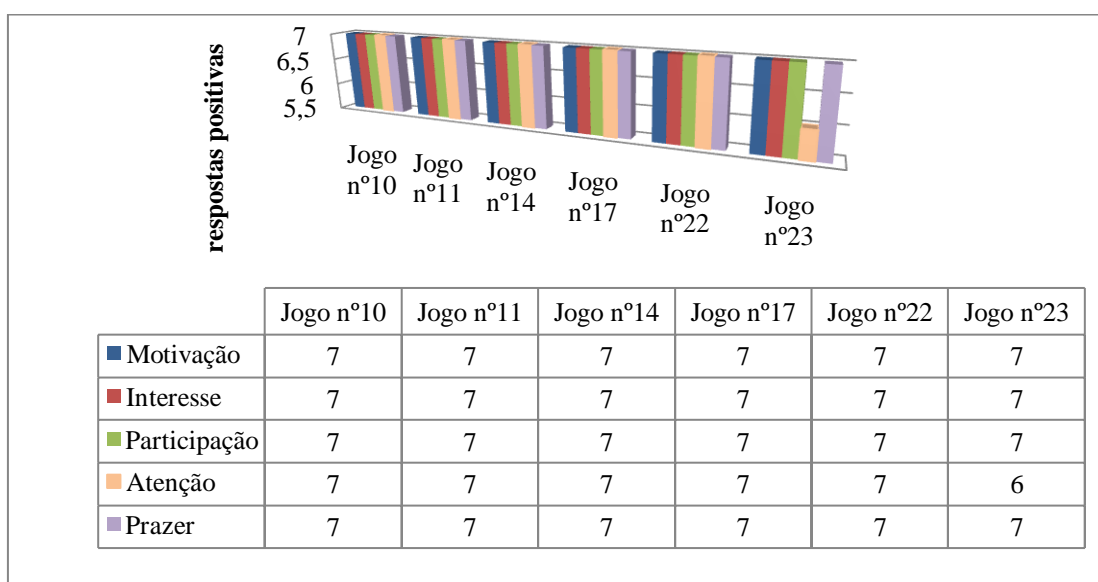


Ilustração 8: Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?

7.1.2.5. Análise das respostas dadas à pergunta nº5

Relativamente à questão sobre o facto de os alunos se sentirem à vontade e serem espontâneos, as respostas são unanimemente positivas na totalidade dos jogos.

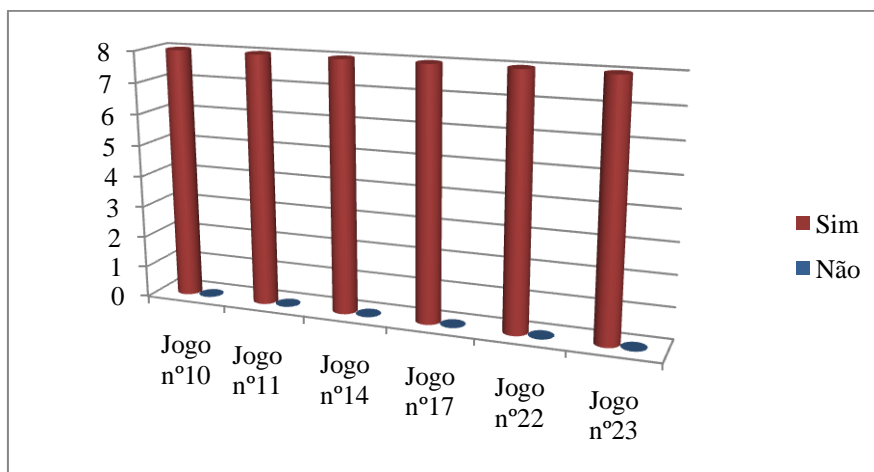


Ilustração 9: Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?

7.1.2.6. Análise das respostas dadas à pergunta nº6 dos jogos nº11, 14, 17 e 23

Tal como na questão anterior, a concordância entre os professores é plena sobre a correta transferência das competências nos jogos sem instrumento para os jogos com instrumento.

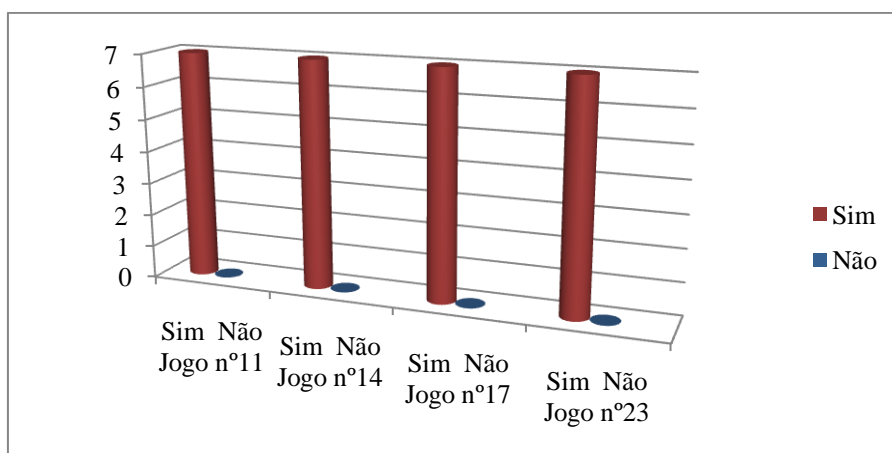


Ilustração 10: Considera correta a transferência das competências adquiridas no jogo sem instrumentos para o jogo com instrumento?

Sendo que a pergunta nº6 refere-se somente a alguns jogos, a pergunta seguinte não corresponde sempre à mesma numeração, apesar de ser igual para todos os jogos (a exceção dos parâmetros utilizados). Irá por isso corresponder à pergunta nº 6 no caso dos jogos nº10 e nº22 e à pergunta nº7 nos outros jogos.

7.1.2.7. Análise das respostas dadas à pergunta nº6 do jogo nº10

As tabelas apresentadas a seguir referem-se, cada uma, a apenas um jogo, pois estes não incluem todos os parâmetros utilizados e têm níveis diferentes de avaliação.

A próxima tabela é relativa ao jogo nº10 (“Famílias de animais”) em que, como se pode ver, a melhor avaliação é dada à gestão da sala de aula sendo, no entanto, uma avaliação positiva na sua totalidade nos três parâmetros propostos.

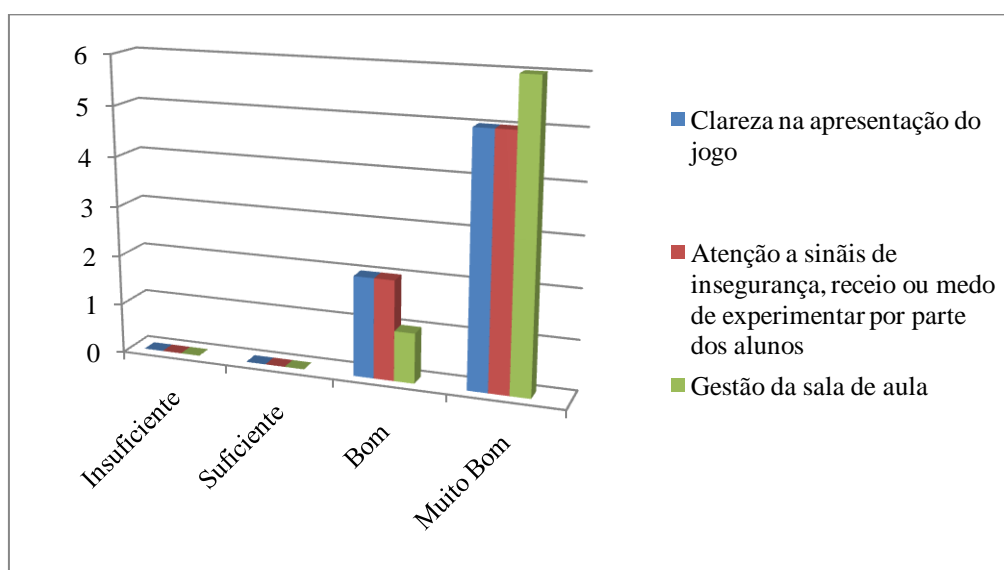


Ilustração 11: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº10)

7.1.2.8. Análise das respostas dadas à pergunta nº7 do jogo nº11

Relativamente ao jogo nº11 (“Famílias de cordas soltas”) encontra-se um novo parâmetro referente a gestão de alterações de última hora avaliado da forma mais positiva à exceção de um professor que avalia ao nível imediatamente abaixo (Bom) mas igualmente positivo. Praticamente da mesma forma são avaliados os outros parâmetros.

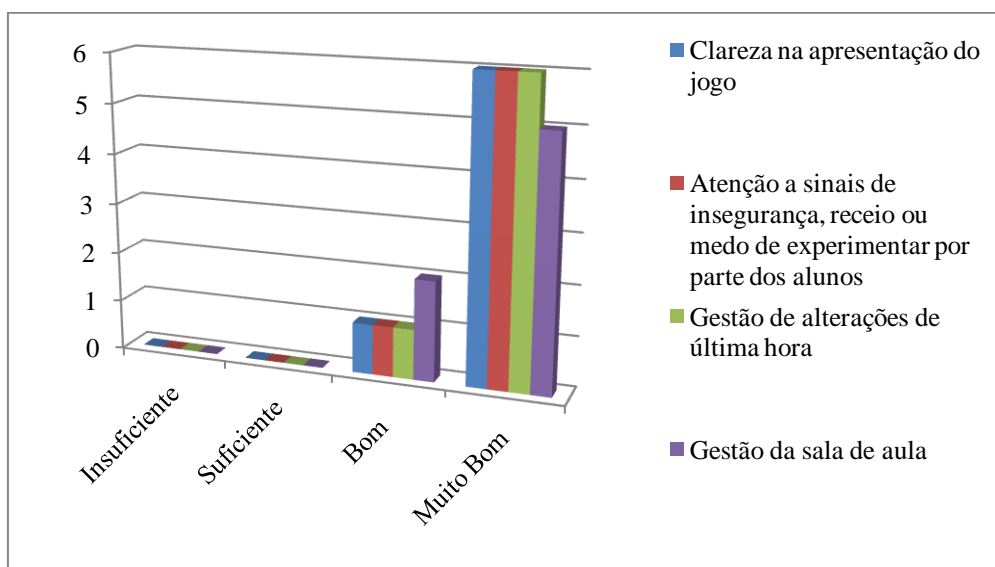


Ilustração 12: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº11)

7.1.2.9. Análise das respostas dadas à pergunta nº7 do jogo nº14

No jogo nº14 (“O objeto escondido”) o parâmetro que avalia a atenção por parte da professora a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar por parte do aluno obteve a avaliação mais positiva (Muito Bom). Nos outros parâmetros somente um elemento deu uma avaliação “Bom”, e não “Muito Bom”, como os restantes professores.

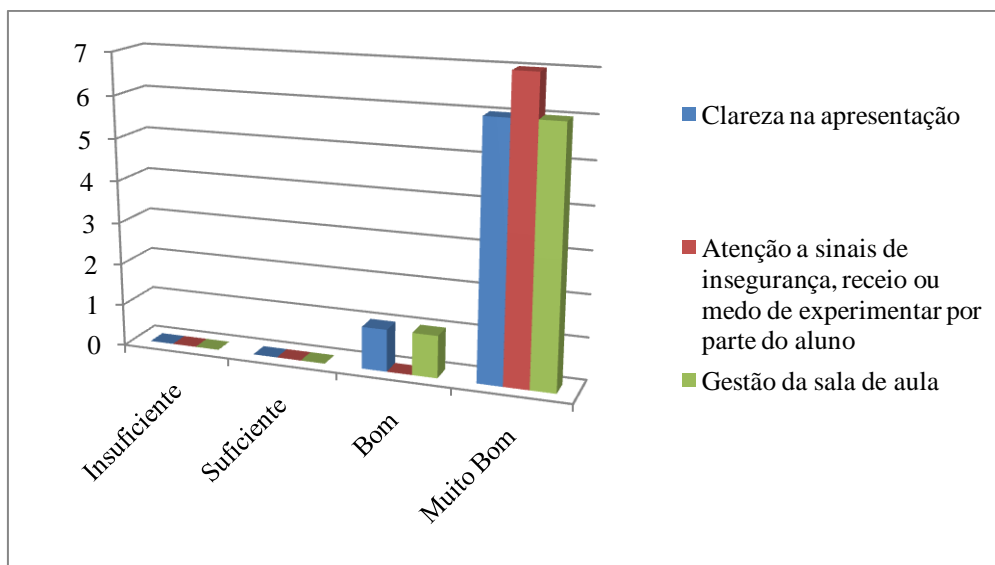


Ilustração 13: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo n°14)

7.1.2.10. Análise das respostas dadas à pergunta n°7 do jogo n°17

No jogo n°17 (“O ritmo da canção”) a avaliação foi unanimemente definida “Muito Bom” em todos os parâmetros.

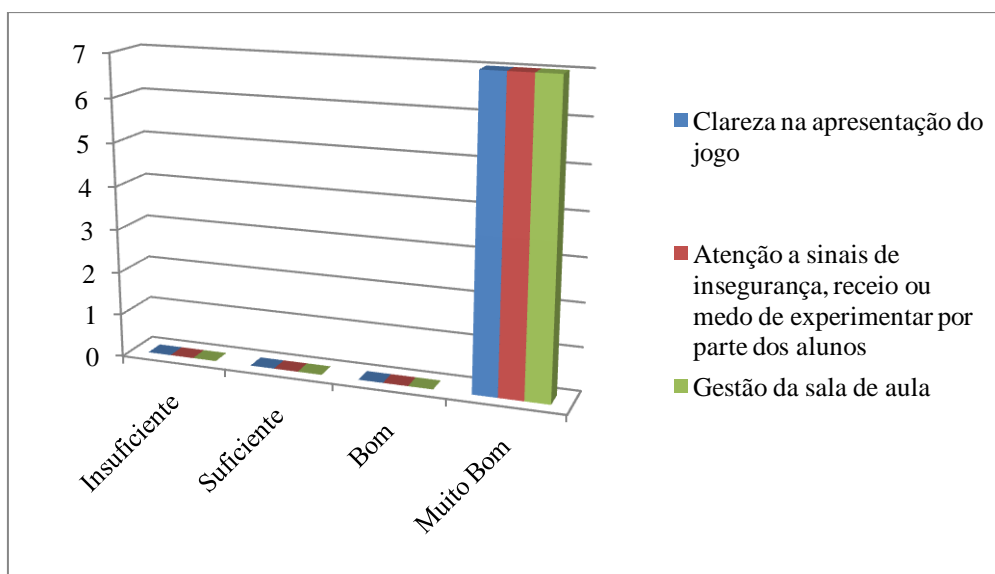


Ilustração 14: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo n°17)

7.1.2.11. Análise das respostas dadas à pergunta nº6 do jogo nº22

Apesar de serem todas apreciações positivas, entre o “Suficiente” e o “Muito Bom”, um professor, nas respostas ao jogo nº22 (“Manda e apanha”), considerou somente “Suficiente” a gestão da sala de aula assim como a gestão de alterações da última hora. Os restantes elementos avaliaram com “Muito Bom” todos os parâmetros.

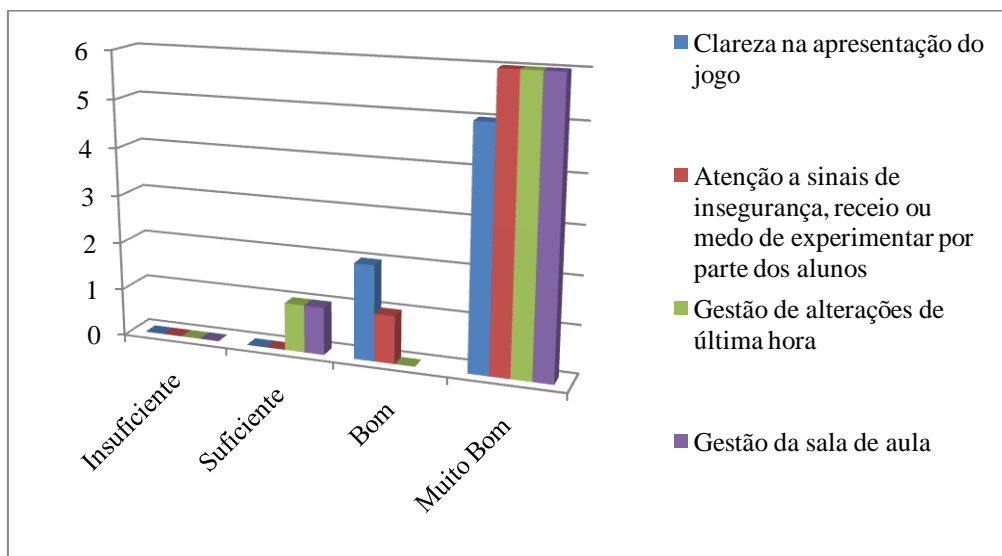


Ilustração 15: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº22)

7.1.2.12. Análise das respostas dadas à pergunta nº7 do jogo nº23

No último jogo, nº23 (“Manda e apanha” o arco) a avaliação à gestão de alterações da última hora foi a mais positiva (“Muito Bom”) juntando 6 professores. De resto a avaliação foi totalmente positiva apesar de um professor considerar “Suficiente” a gestão da sala de aula e a gestão das alterações da última hora.

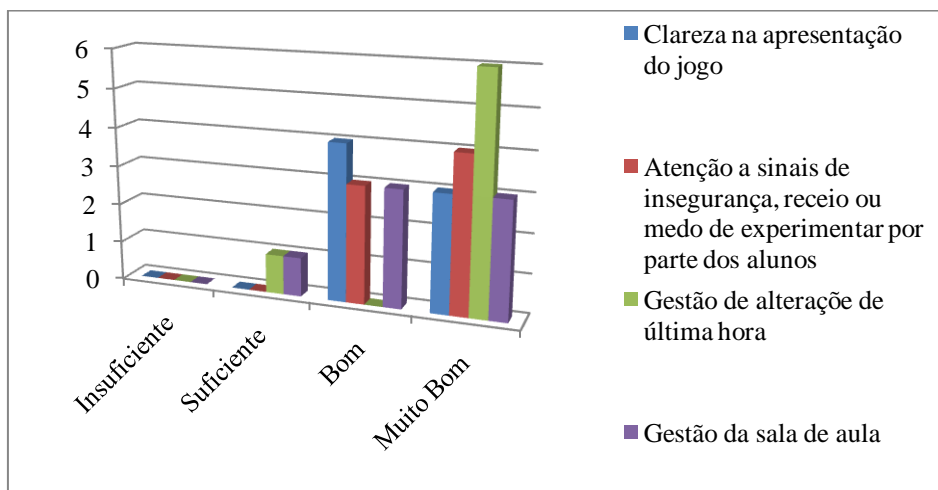


Ilustração 16: De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros: (jogo nº23)

7.1.3. Análise das respostas dadas às perguntas do Grupo C

7.1.3.1. Análise às respostas dadas à pergunta nº1

A ilustração 17 mostra que todos os professores concordam sobre o facto de que os jogos põem o aluno no centro do processo de aprendizagem, considerando ainda que estes garantem o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos.

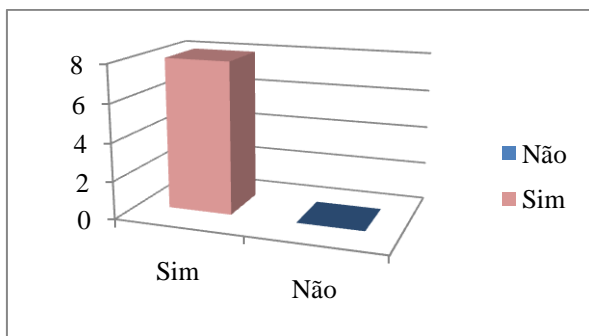


Ilustração 17: Concorda com o facto de se ter posto o aluno como centro do processo educativo estando, os jogos, organizados de forma a garantir o seu desenvolvimento global e harmonioso?

7.1.3.2. Análise às respostas dadas à pergunta nº2

Ao responder à pergunta relativa à oportuna conceção dos jogos para uma aprendizagem em contexto orquestral, os professores manifestaram-se com avaliações divergentes sendo que 3 consideraram que tal acontece na maior parte das vezes, outros 3 consideraram que acontece em todos os jogos e um em apenas “Em boa parte”. Alguns professores deixaram ainda um comentário escrito para justificar a apreciação dada.

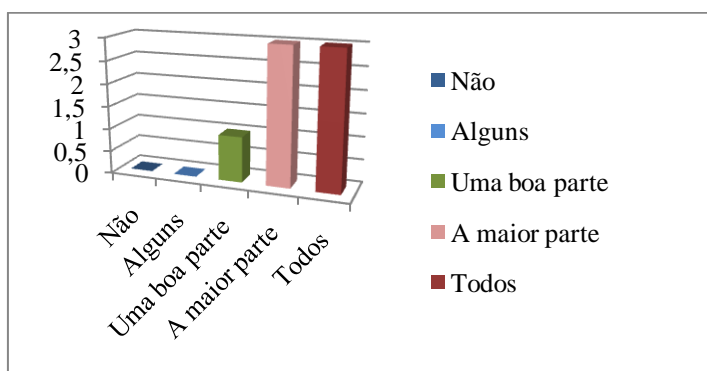


Ilustração 18: Acha os jogos oportunamente concebidos para uma aprendizagem em contexto orquestral?

7.1.3.3. Análise às respostas dadas à pergunta nº3

Cinco professores consideraram que foi estabelecida uma atmosfera sempre recetiva e positiva na relação professor/aluno sendo que 2 professores acharam que houve algumas exceções.

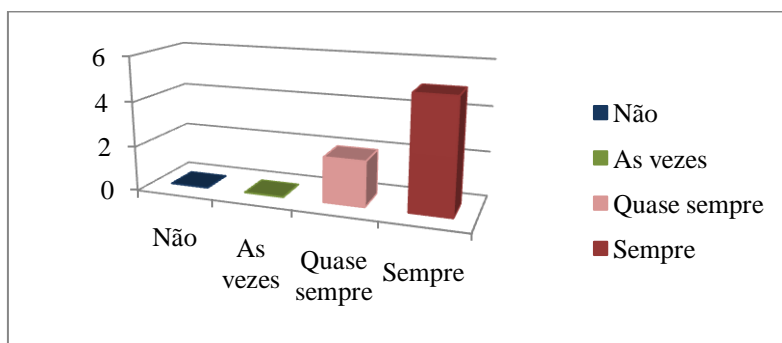


Ilustração 19: Acha que foi estabelecida uma atmosfera recetiva fazendo com que todos se sentissem importantes e acreditassem no interesse que o professor tem para com cada um?

7.1.3.4. Análise às respostas dadas à pergunta nº4

A concordância foi total em considerar que as competências extra musicais desenvolvidas são pertinentes à prática de orquestra no nível em questão. No entanto, 2 professores consideraram que as competências técnico-musicais não o são totalmente.

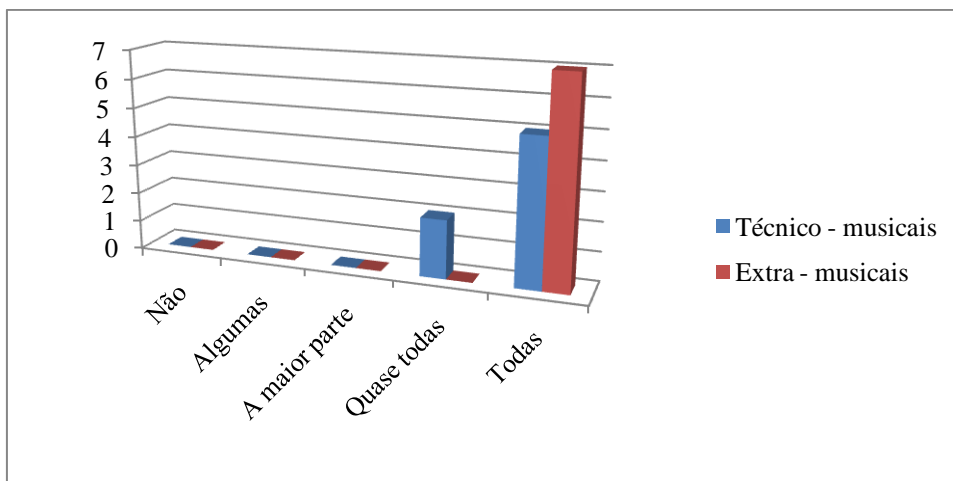


Ilustração 20: Acha que as competências desenvolvidas, técnico-musicais e extra musicais, são pertinentes á prática de orquestra no nível em questão?

7.1.3.5. Análise às respostas dadas à pergunta nº5

A maioria dos professores (6) respondeu positivamente ao considerar que o tipo de ensino aplicado neste Projeto promove a autonomia dos alunos. Apenas um professor não concordou. Questionando este professor sobre a razão da sua resposta, foi referido que o problema está na pergunta, por esta deixar dúvidas sobre o contexto da autonomia citada, não a considerando no sentido da aprendizagem do instrumento mas sim na aquisição das competências e gestão da aplicação dos jogos.

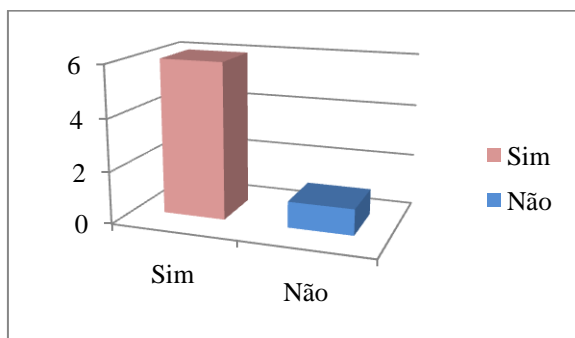


Ilustração 21: Acha que este tipo de ensino aplicado promove a autonomia dos alunos?

7.1.4. Análise aos comentários formulados pelos avaliadores

Os dados revelam, na sua generalidade, uma apreciação muito positiva por parte dos professores envolvidos no questionário proposto.

Quanto aos comentários deixados no espaço próprio, surgem algumas críticas tanto no sentido positivo como no negativo por parte dos avaliadores que é importante referir. Estes comentários providenciam à autora a possibilidade de tomar consciência de uma forma mais clara sobre todo o processo de construção do Projeto, do ponto de vista didático, e ainda de realizar nele os ajustamentos que considere pertinentes.

Um professor comentou que a posição da professora não estaria sempre a ser a mais correta em relação à equidistância entre ela e os alunos. Como explicado anteriormente, os alunos foram, por norma, deixados livres para se movimentarem (e por isso podiam ser eles a se afastarem da professora), preferindo que focassem a atenção nos objetivos dos jogos e não na postura do corpo. A intenção da professora era no sentido de se manter em movimento entre os alunos e com os alunos ocupando um lugar de igualdade, mantendo assim um ambiente “ativo” com o próprio movimento.

Um outro comentário referia o facto de os alunos mostrarem mais interesse e motivação para os jogos com os instrumentos. Esta situação constatou-se principalmente nos alunos mais avançados e que já não sentiam tanto a necessidade de experimentar, numa forma simplificada com a participação do corpo, antes de passar para o instrumento.

Ainda a este propósito, pode ler-se (no Anexo Digital II, Questionário de aferição preenchido pelos professores) um comentário que evidencia a eventualidade de que, nalguns casos, as competências técnicas exigidas pudessem estar um pouco acima das capacidades de alguns alunos, particularmente daqueles que começaram o estudo do instrumento a menos tempo. Neste sentido, será lembrado que os alunos mais avançados serviram, como exemplo, no sentido de ajudar os mais novos na aquisição das competências propostas.

Num caso particular (jogo nº 23) a explicação do jogo foi considerada prolongada, criando alguma impaciência nos alunos e, por vezes, mal-entendidos. De facto, nalgumas ocasiões os próprios jogos atingiam um grau de complexidade que levaram a própria

professora a ter necessidade de explicar de diversas formas o seu objetivo, até ter a certeza de que todos os alunos tivessem ficado devidamente esclarecidos sobre o funcionamento dos mesmos.

Todos os jogos foram considerados pertinentes e com conteúdos significativos. No entanto, foi ponderada a hipótese de ser sempre preferível a utilização dos instrumentos duma forma «ativa», apesar de se considerar que a forma utilizada também resultou. A este propósito considera-se oportuno reiterar um conceito encontrado no capítulo 3, sobre o contributo de Jaques-Dalcroze, em que encontramos a seguinte citação e com a qual estamos em consonância: «Há algo profundamente estranho nas aulas de música, o facto de que seja ensinado à criança somente a tocar e cantar, e não a ouvir e compreender [...]»²⁴(Dalcroze, 2008:IX).

Outros comentários tinham a intenção de reafirmar aspetos fundamentais a este Projeto, como o princípio *sound before symbol*, lembrando que, da mesma forma, as crianças aprendem a falar muito antes de escrever.

Entre os professores, houve quem considerasse o bom desempenho da professora tendo em conta o número elevado de alunos, o respeito que estes demonstravam e a relação positiva para com ela. Foi evidenciado ainda o esforço por parte desta em fazer com que todos sentissem que tinham conseguido atingir os objetivos.

Noutros comentários foram ainda apreciadas as competências extra musicais desenvolvidas deixando o apelo a que, em qualquer tipo de ensino, seria desejável e positivo implementar atividades lúdicas nas aulas, tanto em grupo como individualmente, voltando assim ao postulado apresentado no início deste Projeto Educativo.

Por último, será importante referir que, de acordo com a apreciação de dois professores, as gravações facultadas nem sempre proporcionaram a prova mais segura da implementação do jogo, assim como de todos os aspetos que se pediu para serem avaliados (jogo nº10 e 11), devido ao facto da camara de filmar ter sido posicionada demasiado longe do espaço ocupado pelo grupo. Isto acontece quando, para a realização dos jogos, foi necessário ocupar um auditório, como sugerido em certos casos nas fichas dos jogos na

²⁴«Vi é qualcosa di profondamente strano nelle lezioni di musica, ed é che si insegni al fanciullo solamente a suonare e cantare, e non ad ascoltare e comprendere [...]» (tradução da autora).

voz “Material” em que consta a sugestão “Sala grande”, para melhor poder implementar os jogos com todas as suas características particulares. O facto de ter sido necessário realizar a focagem num grande espaço, obrigou a uma menor clareza dos pormenores nas filmagens.

Ainda neste contexto, o facto de os vídeos terem sido editados para diminuir o tempo exigido aos professores nas respostas ao questionário, criou dificuldade em avaliar se, aquando da repetição do jogo, havia, por parte dos alunos, um claro e constante desenvolvimento das competências.

7.2. Análise e interpretação dos dados da “Avaliação dada pelos alunos”

Atendendo ao elevado número de jogos e respostas dadas pelos alunos, optou-se por apresentar duas tabelas com os dados, sendo que a primeira (tabela nº1) refere o número de cada variável de todas as perguntas e, a segunda (tabela nº2), os mesmos dados que são aqui apresentados em percentagens. As fichas com a avaliação realizada pelos alunos no fim de cada jogo estão disponíveis no anexo C.

Os dados apresentados nestas duas tabelas referem-se às perguntas nº1, nº3, nº4 e nº5 da ficha. Quanto à pergunta nº2, «porque?» (gostas-te do jogo), se tivermos em consideração que esta pergunta gera por si, e por ser direccionada a crianças, respostas extremamente subjetivas, mas importantes para que a professora pudesse melhor definir a orientação a seguir nos jogos seguintes, optou-se por dar outro tipo de tratamento às respostas. Estas foram analisadas por padrões definidos em função da sua relação com o ambiente da sala de aula, do som, do ritmo, da dinâmica de grupo, das estratégias e desafios, e dos instrumentos.

Da mesma forma, o espaço reservado às sugestões, no fim da ficha, foi idealizado no sentido de envolver e integrar os alunos no processo de implementação e avaliação dos jogos, e assim dar também indicações para eventuais alterações a introduzir a quando da repetição do mesmo jogo, não sendo, por isso, mencionadas neste contexto.

Não foi tida em conta a distinção entre as respostas dadas por alunos masculinos e femininos por não se considerar relevante a distinção entre os sexos nas respostas dadas.

7.2.1. Avaliação dada pelos alunos aos jogos: número das respostas

Tabela 1: Número das respostas dadas em cada jogo por cada variável

NUMERO DAS RESPOSTAS DADAS EM CADA JOGO POR CADA VARIÁVEL												
Jogo	Pergunta nº1: Gostaste do jogo?				Pergunta nº3: Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?			Pergunta nº4: Fazer o jogo foi fácil ou difícil?			Pergunta nº5: Queres repeti- lo num outro dia?	
	Não	Pouco	Sim	Muito	Não	Pouco	Sim	Difícil	Dif. média	Fácil	Não	Sim
Nº1				18			18			18	6	12
Nº2			2	17			19			19	11	8
Nº3				19			19			19	6	13
Nº4				16			16			16		16
Nº5			1	18			19			19	2	17
Nº6	1			17			18	7		11	8	10
Nº7				17		1	16		8	9	1	16
Nº8				18			18	6	4	8	4	14
Nº9				18			18		3	15	4	14
Nº10				18			18			18		18
Nº11				18			18	6	3	9		18
Nº12				17			17		1	16		17
Nº13				18			18			18		18
Nº14	1			16			17	3		14	1	16
Nº15				17			17			17		17
Nº16				17			17			17		17
Nº17				17			17		8	9		17
Nº18				17			17		6	11		17
Nº19				14			14		4	10		14
Nº20				14			14			14		14
Nº21	1	10	3	1		10	5	10	5		14	1
Nº22				15			15			15		15
Nº23		8		10			18		8	10	14	4
Nº24				18			18			18	2	16
Nº25				18	1		17			18	1	17
Nº26				15			15			15		15

7.2.2. Avaliação dada pelos alunos aos jogos: percentagens

Tabela 2: Percentagem das respostas dadas em cada jogo por cada variável

PERCENTAGEM DAS RESPOSTAS DADAS EM CADA JOGO POR CADA VARIÁVEL												
Jogo	Pergunta nº1: Gostaste do jogo?				Pergunta nº3: Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?			Pergunta nº4: Fazer o jogo foi fácil ou difícil?			Pergunta nº5: Queres repeti-lo num outro dia?	
	Não	Pouco	Sim	Muito	Não	Pouco	Sim	Difícil	Dif. média	Fácil	Não	Sim
Nº1				100			100			100	33,3	66,6
Nº2			10,6	89,4			100			100	57,8	42,2
Nº3				100			100			100	15,7	68,4
Nº4				100			100			100		100
Nº5			5,2	94,8			100			100	10,5	89,5
Nº6	5,5			94,5			100	38,8		61,2	44,4	55,5
Nº7				100		5,8	94,2		47	53	5,8	94,2
Nº8				100			100	33,3	22,2	44,5	22,2	77,8
Nº9				100			100		16,6	83,4	22,2	77,8
Nº10				100			100			100		100
Nº11				100			100	33,3	16,7	50		100
Nº12				100			100		5,8	94,2		100
Nº13				100			100			100		100
Nº14	5,8			94,2			100	17,6		82,4	5,8	94,2
Nº15				100			100			100		100
Nº16				100			100			100		100
Nº17				100			100		47	53		100
Nº18				100			100		35,2	64,8		100
Nº19				100			100		28,5	71,5		100
Nº20				100			100			100		100
Nº21	6,7	66,6	20	6,7		66,7	33,3	66,7	33,3		93,3	6,7
Nº22				100			100			100		100
Nº23		44,4		55,6			100		44,4	55,6	77,8	22,2
Nº24				100			100			100	2	16
Nº25				100	5,5		94,5			100	5,5	94,5
Nº26				100			100			100		100

7.2.3. Parâmetros de avaliação utilizados pelos alunos nas respostas à pergunta nº2:

Porque? (gostas-te do jogo?)

Tal como atrás foi descrito, para a análise desta pergunta optou-se por agrupar a totalidade das respostas dadas pelo universo dos alunos enquadrando-as em aspetos relacionados com as temáticas a seguir apresentadas.

Tabela 3: Aspetos relacionados com o ambiente

ASPETOS RELACIONADOS COM O AMBIENTE POSITIVO
<ul style="list-style-type: none">• Foi divertido (8 vezes)• Foi giro• Foi engraçado• Foi divertido cantar• Estivemos relaxados

Tabela 4: Aspetos relacionados com o som

ASPETOS RELACIONADOS COM O SOM
<ul style="list-style-type: none">• Tivemos que descobrir coisas que faziam sons• Fizemos os sons no nosso corpo• Ouvimos sons• Foi divertido ouvir e descobrir o som• Por ter que seguir o som de olhos vendados

Tabela 5: Aspetos relacionados com o ritmo

ASPETOS RELACIONADOS COM O RITMO
<ul style="list-style-type: none">• Por ter que seguir o ritmo• Aprendemos sobre o ritmo• Inventamos ritmos• Tivemos que acompanhar ritmos diferentes• Aprendemos ritmos de canções

Tabela 6: Aspetos relacionados com critérios de dinâmica de grupo

ASPETOS RELACIONADOS COM CRITÉRIOS DE DINÂMICA DE GRUPO
<ul style="list-style-type: none">• Havia um grupo no meio• Procuramos a nossa família• Cantamos• Jogamos em grupos• Desenvolve a inteligência• Fazer flexões foi cansativo• Trabalhava demasiado o mindinho• Berramos• Berramos os sons de animais• Foi confuso

Tabela 7: Aspetos relacionados com estratégias e desafios

ASPETOS RELACIONADOS COM ESTRATÉGIAS e DESAFIOS
<ul style="list-style-type: none">• Passamos pelos colegas sem bater neles• Devíamos cruzar-nos com os colegas• Tínhamos os olhos vendados• Para ganhar pontos era preciso ser rápido• Tivemos que adivinhar• Gostamos de ganhar• Foi difícil• Fomos ao centro do círculo de olhos vendados• Não podíamos fazer mal para poder ganhar• Com o sino pequeno era mais difícil (bom!)• Gostamos do desafio (2 vezes)• Tivemos que estar muito atentos (3 vezes)• Foi um desafio conseguir o objetivo

Tabela 8: Aspetos relacionados com os instrumentos

ASPETOS RELACIONADOS COM OS INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none">• Tocamos com os dedos improvisando.• Ouvimos o violino• Tocamos nos instrumentos• Tocamos forte

7.2.4. Resultados globais

Os gráficos que se seguem foram realizados no intuito de proporcionar uma visualização geral dos resultados obtidos e apresentar assim, para a totalidade dos jogos, o somatório das respostas às perguntas números 1, 3, 4 e 5.

O universo das respostas dadas por cada aluno a cada pergunta nas fichas de avaliação de todos os jogos è de: 445

7.2.4.1. Análise das respostas dadas à pergunta nº1

Relativamente à pergunta nº 1, os dados resultantes foram os seguintes:

1) Gostaste do jogo?

Não	3
Pouco	18
Sim	6
Muito	418

O número de alunos que manifestou ter gostado muito dos jogos resume-se a um total de 418 representando o 93,9 %. Os alunos que não gostaram foram 3 representando o 0,6%.

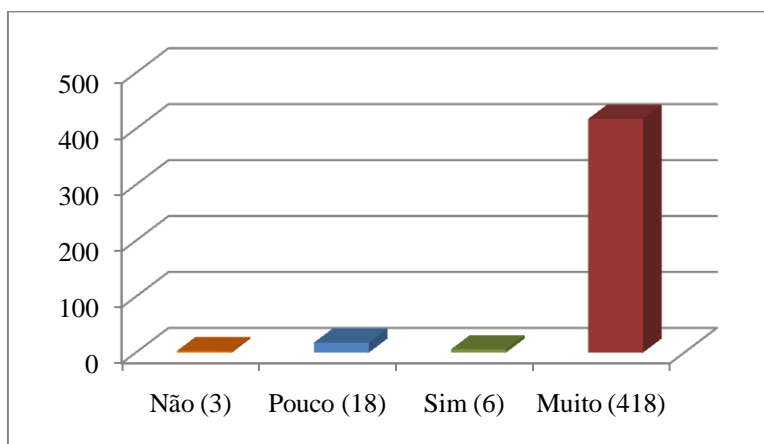


Ilustração 22: Pergunta nº 1) Gostaste do jogo?

7.2.4.2. Análise das respostas dadas à pergunta nº3

Analisando agora os dados da pergunta nº3 foram obtidos os seguintes resultados:

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não	1
Pouco	11
Sim	433

Considerando as variáveis “Sim” e Não” pode-se assinalar o seguinte: o número de alunos que afirmou ter percebido a explicação do jogo foi de 433 representando o 97.3 %. O número de alunos que não percebeu a explicação do jogo foi 1 que corresponde a 0,2 %.

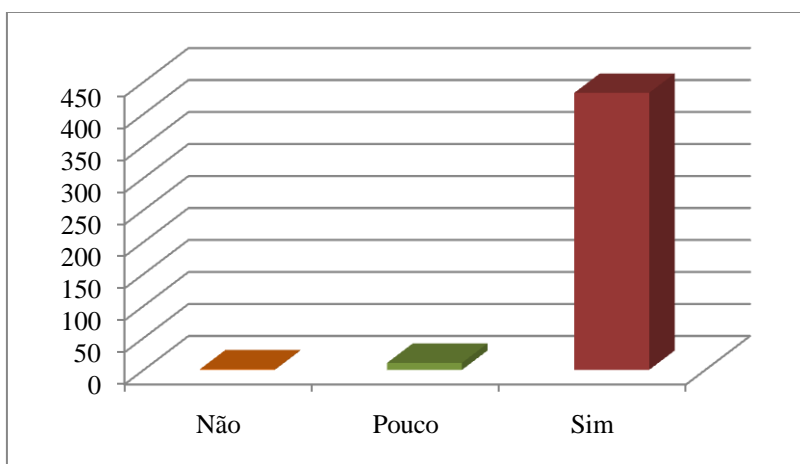


Ilustração 23: Pergunta nº 3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

7.2.4.3. Análise das respostas dadas à pergunta nº4

As respostas à pergunta nº4 resultam nos seguintes dados:

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil	32
Dificuldade média	50
Fácil	363

363 alunos consideraram fácil fazer os jogos, correspondendo a 81,8 %. Os alunos que, pelo contrário, acharam difícil executarem os jogos foram 32 representando o 7 % e, por fim, foram contabilizados os alunos que acharam que os jogos apresentaram uma dificuldade média na sua execução sendo estes 50 que corresponde ao 11,2 %.

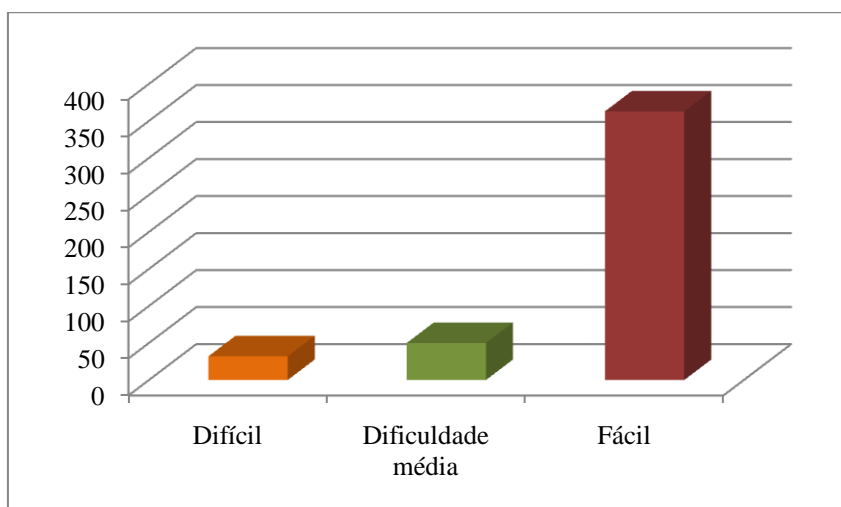


Ilustração 24: Pergunta nº4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

7.2.4.4. Análise das respostas dadas à pergunta nº5

A análise seguinte refere-se à pergunta nº 5 e mostra os seguintes dados:

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não	80
Sim	365

Um número relativamente elevado de alunos afirmou que não quer repetir o jogo num total de 80 e representando o 17,9 %. Apesar deste último dado, continua a ser relevante o número que se refere às respostas positivas, sendo de 365 e traduzindo-se em 82.1 %.

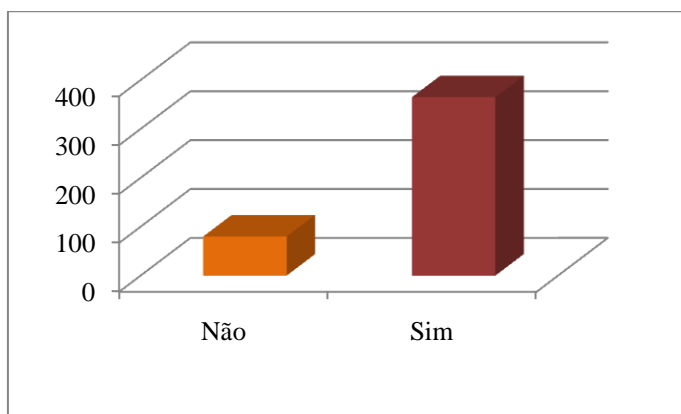


Ilustração 25: Pergunta nº5) Queres repeti-lo num outro dia?

7.2.5. Reflexão

Considera-se importante fazer uma reflexão sobre alguns dados que se destacam nalgumas fichas com a avaliação dada pelos alunos, disponíveis no anexo C.

Os números indicam que os alunos gostaram quase sempre dos jogos e os consideraram fáceis de realizar. No entanto, foi possível verificar que quase todas as respostas negativas se concentram nos mesmos jogos sendo estes o nº21 e 23.

No jogo nº21, “A métrica”, encontramos dados integralmente diferentes dos precedentes sendo que 66,6 % gostou pouco do jogo, 66,6 %, perceberam pouco a explicação do jogo e 66,6 % achou difícil a realização deste e os restantes consideraram que a dificuldade era média. De 15 alunos presentes 1 só manifestou a vontade de repetir o jogo. Este foi o jogo que teve a pior avaliação entre todos. Considera-se que este resultado se deve ao facto que o conceito sobre a “métrica” foi explicado numa forma teórica antes de ser vivenciada pelos alunos deixando de ter o impacto positivo que tiveram os outros jogos.

No jogo nº 23 “Atira e apanha o arco”, 44,4 % gostou pouco do jogo e a mesma percentagem afirmou que a sua execução era de média dificuldade. É relevante que 77,7 % dos alunos não quer repetir o jogo. Considera-se que este resultado foi influenciado pela falta de aspetos lúdicos em auxílio às competências técnicas propostas.

Já em relação a outro grupo de jogos (8, 11, 17, 18 e 19), apesar da avaliação ter sido, no geral, positiva, verificou-se um número maior de respostas menos positivas quanto à dificuldade dos mesmos, apesar de terem manifestado vontade de os repetir.

No jogo 8, “Interferência na canção 1”, 47 % dos alunos acharam que a execução do jogo era de média dificuldade, no entanto 94,1 % manifestou o desejo de repetir o jogo num outro dia, demonstrando uma atitude positiva perante o desafio.

No jogo nº 11, “Família de cordas soltas”, 50 % dos alunos consideraram o jogo entre difícil e de média dificuldade, no entanto todos querem repetir o jogo.

No jogo nº17, “Ritmo da canção”, 47 % dos alunos consideraram a execução do jogo de média dificuldade, no entanto todos querem repetir o jogo.

No jogo nº 18, “O sino infiltrado”, 35,2 %, dos alunos afirmaram que fazer o jogo apresentou uma dificuldade média, no entanto todos querem repetir o jogo.

No jogo nº 19 “Qual é o mais perto”, 28,5 % dos alunos encararam o jogo como difícil, no entanto todos querem repeti-lo.

CONCLUSÃO

A fundamentação teórica, apresentada no princípio deste Projeto, facultou à autora um enriquecimento global marcante, tendo-lhe permitido acrescentar uma base científica, do ponto de vista, psicológico, pedagógico e didático, a um tipo de ensino, até aqui, essencialmente empírico.

Os autores apresentados no capítulo 2 oferecem uma ampla e importante fundamentação relativamente às vantagens na aplicação dos princípios do construtivismo, da Escola Ativa e da posição de realce que ocupa o aluno neste tipo de ensino.

Os princípios do método de Jaques-Dalcroze inseridos neste Projeto, trazem uma dinâmica imprescindível, tanto pela sua eficácia para o atingir dos objetivos propostos nos jogos criados pela autora, assim como para uma visão mais completa e abrangente sobre o ensino da música através da vivência do ritmo, proporcionando aos alunos uma verdadeira compreensão e assimilação interior deste.

A criação dos jogos propiciou uma profunda análise para a concretização de cada característica lúdica envolvida, assim como a investigação, em concomitância com a experiência da autora, sobre as competências técnico-musicais apropriadas à faixa etária dos alunos envolvidos e às capacidades de cada um na implementação do presente Projeto.

Os professores que realizaram a aferição para validar o Projeto, através do questionário proposto, consideraram o ensino/aprendizagem através do jogo e da ação como bastante positivo, confirmando assim o postulado pelos autores citados no capítulo 2, e evidenciando ainda a eficácia do método de Jaques-Dalcroze.

Duma forma geral, as respostas dadas pelos professores avaliadores indicam que os objetivos foram claramente alcançados, considerando os princípios e métodos aplicados imprescindíveis no contexto educativo apresentado para a prática de orquestra no nível de iniciação.

Da mesma forma a avaliação relativamente às características específicas de cada jogo, ao envolvimento das crianças e a eficiência da professora perante todo o processo de implementação dos jogos, assim como a pertinência das competências e da transferência destas para o instrumento num contexto orquestral, foi visivelmente positiva.

A avaliação que os próprios alunos deram aos jogos, através das fichas próprias para o efeito, indica que os alunos gostaram quase sempre dos jogos e os consideraram fáceis de realizar mostrando interesse em repeti-los quando se apresentasse a ocasião, sendo poucas as exceções.

Considerando o elevado número de jogos realizados no curto espaço de tempo que houve para a aplicação destes (dois trimestres), é intenção da autora continuar no futuro com a sua implementação, favorecendo a sua repetição e integrando o desenvolvimento sequencial das competências propostas através duma crescente complexidade nas várias fases dos jogos.

Para uma implementação futura, com o objetivo de otimizar os resultados, será ponderada a divisão do grupo em dois níveis, um dos quais será considerado básico e outro avançado.

Tendo em conta os resultados da avaliação dada pelos alunos, serão revistos os aspetos que não alcançaram um significativo sucesso, nomeadamente ao nível da motivação, da clareza e do conseguimento dos objetivos.

Com este trabalho procurou-se criar uma ferramenta de ensino válida que venha a contribuir, como processo didático, para a preparação dos alunos do nível de iniciação para o futuro ingresso em orquestra nos níveis de ensino seguintes.

A experiência proporcionada à autora do presente Projeto foi claramente positiva e motivadora, sentindo-se agora ainda mais determinada e motivada para a docência no contexto apresentado, querendo ampliar ainda mais os seus conhecimentos pedagógicos no intuito de propiciar aos alunos uma aprendizagem eficaz e positiva.

Será ainda fundamental destacar o valor da relação peculiar que se criou entre a professora e o grupo de alunos que proporcionou a realização e implementação deste Projeto Educativo.

BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAFIA CIBERNÉTICA

- Abramanson, R.M. (1973). *Rhythm Games, for perception & cognition*. Van Nuys: Alfred Publishing co., Inc.(Reedição, 1997).
- Aguiar, R. (2004). *A força do lúdico para a educação infantil*. Universidade do estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação.
- Almeida, L. e Rosário, P. (2005). “Leituras Construtivistas da Aprendizagem” in Miranda, G. e Bahia, S. (ed.) *Psicologia da educação, Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d’água (pp.141-165).
- Altamura, D., (2002) “La didattica come scienza senza arte? Una nota su E.Claparède (1873-1940) e le basi della pedagogia sperimentale”. Acedido em: 29-12-2009, em: <http://www.dubladidattica.it/clap.html>
- Amaral, A., Martins, A. (Reimpressão, 2010). *Música 1, Educação Artística. 1º ciclo ensino Básico. Livro do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Amorim, J.C., (2009) *O jogo na educação infantil*. Campus Universitário de Sinop: UNAMET
- Araujo, V.C. (1992). *O Jogo no Contexto da Educação Psicomotora*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arce, A. e Simão, R. (Dezembro, 2007). “A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouard Claparède e a pedagogia dos jardins-de-infância de friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista”. *HISTEDBR* On-line, 28. Campinas. ISSN: 1676-2584 (pp.38-56).
- Beltrami, D. (1996). O jogo como mediação do processo ensino/aprendizagem em Claperède. *Revista de Educação Física* n.7: UEM (1), (pp. 19-23).
- Bourgère, G. (1998). *Jogo e Educação*. (Tradutor: Ramos, P.) Porto Alegre: Artes Médicas.

- Brown, A.L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*. 23 (8), (pp.4-12).
- C.A.P.D.I. (1996). "L'uomo, il gioco, l'evoluzione. Spunti per una moderna comprensione del gioco". *Motricità e ricerca*, 1, (p. 1). Trimestrale della Confederazione delle Associazioni provinciali diplomati ISEF. Acedido em: 04-12-2010, em: <http://www.genovaweb.org/giochi/materiale/matdid418832.pdf>
- Chateau, J. (1975). *O jogo e a criança*. Coimbra: Atlantida
- Chaves, J. H. (1992). "A incidência do jogo no processo educativo: o jogo e o ensino/aprendizagem do cálculo aritmético". *Revista Portuguesa de Educação*: Universidade do Minho. 5 (2), (pp.77-85).
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A. & Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Comoglio, M., Cardoso, M.A., (1996). *Insegnare a apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed (Reeimpresão 2007).
- Declaração dos Direitos da Criança, Princípio nº 7 da ONU, (1959).Acedido em: 23/03/2010, em: www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp
- De Meur, A., Staes, L. (1989). *Psicomotricidade: educação e reeducação*. São Paulo: Manole.
- Farias K. (2009). "O lúdico como instrumento de subsídio para o aprendizado", 2, Salvador. Cadernos IAT, ISSN 1982-8500 (pp.4-9).
- Fonterraba, M.O.T. (1997), "O Ouvido Pensante" (sobre prefácio de M. Shafer, Toronto, 1986), *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 93 (pp. 12-14).
- Fraisse, P. (1979). *Psicologia del ritmo*. Roma: Armando.
- Freschi, A. M. (2006). *Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo*. Torino: EDT.

- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. Londres: The Falmer Press.
- Jaques-Dalcroze, É (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. (Tradutor: Husain. L.). Torino: EDT.
- Juntunen, M., Westerlund, H. (2001). "Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: Philosophical and Practical remarks on the musical body in action". *Music Education Research*. 3 (2), (pp.203-214)
- Kishimoto, T. (1993). *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petropolis: Vozes.
- Kiphard, E. (1976). *Insuficiencia de Movimiento y de Coordinación en la edad de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Le Boulch, J. (1979). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.
- Lopes, M. G. (1996). *Jogos na Educação, confecção, modelos, objetivos, regras*. São Paulo: Hemus editora limitada.
- Lopes, M. G. (2000). *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez.
- Lourenço, O. (2005). "Piaget e Vygotsky: Muitas Semelhanças, Uma Diferença Crucial" in Miranda, G. e Bahia, S. (ed.) *Psicologia da educação, Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'água (pp.52-70).
- Maraglione, R., (13, Maio, 1997). *Sintesi del lavoro della Commissione dei Saggi*. Acedido em: 30-12-2009, em: www.abilidendi.it
- Martins, M. (1991). *A criança e a música. O livro do professor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- McPherson. G. E., Gabrielsson, A. (2002). "From Sound to Sing." In McPhersson, G. E. Parncutt, R. (ed.). *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Menuhin, Y., (1987). *Seis lecciones com Yehudi Menuhin*. (tradutor: Santos, A.). Madrid: Real musical.

- Miato, L. (2004). Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina. IPRASE del trentino. *Collana studi e ricerche*, 22. Acedido em: 29-12-2009, em: www.costruttivismoedidattica.it/teorie/FTP/Teoria_Vygotskij.pdf
- Moyles, J. (2002). *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Morgado, L. (2005). “Jean Piaget: Um pedagogo?” in Miranda, G. e Bahia, S. (ed.) *Psicologia da educação, Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d’agua (pp.25-42)
- Nassif, L., Campos, R. H. (Outubro, 2005). Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, 9. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto. Acedido em: 20-01-2010, em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorendum/a09/nassifcampos01.pdf>
- Rafael, M. (2005). “Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a Aprendizagem e o Ensino”. in Miranda, G. e Bahia, S. (ed.) *Psicologia da educação, Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d’água, (pp.166-182).
- Ravaglioli, F. (1999). *Profilo delle teorie moderne dell’educazione*. Roma: Armando.
- Regni R. aniero (2007) *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell’uomo*. Roma: Armando Editora.
- Reis, K., Trindade, M. (2001). *A Inferência de brinquedos e jogos na construção do conhecimento em crianças de 2 a 4 anos da educação infantil*. Belém-Pará: Universidade da Amazônia.
- Rizzi, L., Haydt, R. (1998). *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática.
- Rolland, P. (1960). *Basic Principles of Violin Playing*. Bloomington: American String Teachers Association. (Reimpressão, 2000)
- Rolland, P. (1971). *Young Strings in Action. The teacher’s Book*. Vol.I. New York: Boosey & Hawkes. (Reimpressão, 1985)

- Scarlatta, A., (2005). *La fenomenologia dell'attività lúdica*. Acedido em: 30-12-2009, em: <http://www.tesionline.it/consult/pdfpubliview.asp?url=../-PDF/13620/13620p.pdf>
- Siracusa, C., (Agosto, 2008). “Maria Montessori, un génio al servizio dei bambini” *In Storia*, 8. gbeditoria.it. Acedido em: 31-12-2009, em: http://www.instoria.it/home/maria_montessori.htm
- Smith, M.K. (2002). *Jerome Brune and the process of education*. Acedido em: 12-02-2010, em: <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>
- Sousa, A. (1979). *Jogos de expressão musical*. Araxá: Futura
- Sousa, C. (2005). “A Teoria Sociocultural de Vygotsky”. In Miranda, G. e Bahia, S. (ed.) *Psicologia da educação, Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'água. (pp.43-52)
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. (Ed. Trad.). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Storm, G. (1991). *100 Jogos musicais, actividades práticas na escola*. (Tradutor: Pinto, M.J.). Rio Tinto: ASA/CLUB DO PROFESSOR.
- Tremea, V. (2000). *Jogos com materiais alternativos: material confeccionado pelos académicos do curso de Educação Física, Turismo e Pedagogia*. Santa Cruz do Sul: UNISC.
- Trias, N., Pérez, S., Filella, L. (2004). *Jogos de música e de expressão corporal*. 2ª edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Turco, D. (2002). *Ermeneutica del gioco, studio comparativo, Filosofia saggistica*. Acedido em: 30-12-2009, em: <http://www.mondo3.it/filosofia/saggistica/ermgioco.html>
- Valentini, C., (2009) *Imparare a imparare, la valenza metacognitiva del gioco*. Acedido em: 31-12-2009, em: <http://www.pavonerisorse.it/meta/gioco/gioco1.tlm>

ANEXOS

Anexo A - Autorização dos Encarregados de Educação



Ex. Mo Encarregado de Educação,

No âmbito do Projeto Educativo desenvolvido no Curso de Mestrado para o Ensino Especializado da Música que estou a frequentar, o meu orientador, Professor António Vassalo Lourenço pede que este inclua uma aferição feita por um júri externo à Universidade de Aveiro (7 profissionais em áreas específicas do ensino da música) que prevê a avaliação de vários parâmetros através da gravação em vídeo de algumas aulas de Classe de Conjunto de Cordas que fazem parte do Plano Curricular do seu Educando do Conservatório de Música da Jobra.

As gravações serão incluídas no Documento de apoio ao Projeto Educativo e no documento de apoio à minha dissertação.

Neste sentido, venho por este meio pedir que sejam autorizadas as referidas gravações necessárias à realização da avaliação.

Agradeço desde já,

A Professora Agnese Bravo

Nome do Aluno

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

Assinatura do Encarregado de Educação

Branca ____ / ____ / _____

Anexo B - Questionário de aferição



<p align="center">Questionário para aferição da eficácia de jogos didáticos para iniciação à prática de orquestra</p>
--

Exmo. Colega,

No âmbito do Projeto Educativo, como parte integrante do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, que estou a realizar sob orientação do Prof. Doutor António Lourenço, solicito a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário.

As vossas respostas servirão para aferir a eficácia do jogo didático em contexto educativo, assim como a pertinência dos objetivos propostos, intrínsecos e extrínsecos, e outros aspetos relacionados com o presente Projeto Educativo.

Desde já agradeço a sua participação e preciosa colaboração.

Agnese Bravo

Introdução

O Projeto Educativo por mim desenvolvido surge no âmbito do plano curricular do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional e tem como objetivo proporcionar práticas alternativas ao funcionamento tradicional das classes de conjunto, direcionadas aos alunos de cordas dos graus de iniciação, que permitam um melhor funcionamento e rendimento das mesmas.

Ao longo da minha experiência como docente foi clara, e sempre presente, a necessidade de ajustar as estratégias de ensino ao desenvolvimento das crianças, envolvidas numa realidade social, familiar e pessoal em constante mudança.

O Projeto Educativo em questão foca-se na apresentação de um conjunto de 26 jogos por mim criados, (ou recriados, com base em jogos já existentes) e destina-se à classe de

conjunto de cordas, no grau de iniciação, do Conservatório de Música da Jobra (Branca), que tenho sob minha própria orientação.

Atendendo à extensão e número deste conjunto de jogos, foram escolhidos apenas alguns com características diferentes mas demonstrativos das diferentes problemáticas envolvidas. Estes jogos selecionados foram gravados em vídeo durante a sua aplicação nas aulas. O seu visionamento permitirá responder ao questionário que se segue.

Introdução aos jogos

Através destes jogos pretende-se facultar às crianças a possibilidade de aprenderem, de uma forma criativa, proporcionando um caminho para o autodesenvolvimento e autodescoberta, dando ainda oportunidade aos alunos de se exprimirem através da sua imaginação, criatividade e intuição.

Um dos objetivos, na sala de aula, foi o de estabelecer uma atmosfera receptiva de molde a que todos se sentissem importantes e acreditassem no interesse que o professor tem por cada um, estando este sempre atento a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar.

Considerando a faixa etária em questão, não se pretende impor grandes ensinamentos teóricos, preferindo em alternativa encaminhar progressivamente os alunos no sentido da compreensão dos conteúdos através da prática, numa sequência natural de aprendizagem.

Através do corpo quer-se proporcionar a vivência da pulsação, associando o movimento, o som e os ritmos propostos nos jogos, explorando os movimentos segmentares do corpo (e o espaço circunstante) com passos, saltos e corridas, desfrutando todo o espaço à disposição.

Objetivos

O objetivo deste Projeto é a criação de jogos rítmicos e auditivos, sendo alguns, no entanto, baseados em jogos já existentes, adequados às competências propostas para a prática de orquestra de cordas no grau de iniciação.

Os jogos assentam em objetivos básicos fundamentais à realização performativa: interação em grupo, desenvolvimento das competências rítmicas e auditivas e, sempre que possível, transferência das competências adquiridas para os instrumentos.

Na ficha de cada jogo estão descritos os objetivos, tendo em atenção as competências gerais e específicas a ele intrinsecamente ligadas.

Estes jogos permitem ainda desenvolver outras competências de carácter extramusical, interligadas e comuns, igualmente determinantes e essenciais ao desenvolvimento social, afetivo e psico-motor na faixa etária em questão.

Os jogos

Aquilo que nas fichas dos jogos é definido por “cordas soltas comuns” são as cordas igualmente presentes em todos os instrumentos, se bem que em oitavas diferentes, o que no caso dos violinos, violas d’ arco e violoncelos corresponde às notas *lá*, *ré* e *sol*.

Os Jogos estão classificados por 3 categorias, dependendo se o objetivo principal proposto é no âmbito rítmico ou auditivo e/ou de transferência para o instrumento, e são identificados pela seguinte simbologia:



Jogo auditivo



Jogo rítmico



Jogo com instrumento

Questionário

De acordo com a sua opinião responda nos campos assinalados para o efeito. A seguir a cada pergunta existe um espaço onde poderá, se achar pertinente, fazer algum comentário.

As questões do grupo “A” são gerais e devem ser respondidas antes do visionamento dos vídeos dos jogos.

As questões do grupo “B” referem-se especificamente a cada jogo. Como tal, para cada um haverá um questionário próprio que deverá ser respondido após o visionamento do mesmo.

As questões do grupo “C” são gerais e devem ser respondidas depois do visionamento de todos os jogos propostos.

GRUPO A

1. Concorda com o princípio *sound before symbol*?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Considera o jogo um método eficaz como estratégia de ensino?

SIM ☐ NÃO ☐

3. Como classifica o desenvolvimento de competências rítmicas e auditivas na iniciação a orquestra?

Não importante ☐

Pouco importante ☐

Muito importante ☐

Fundamental ☐

4. Considera que, no geral, a prática, como processo educativo, envolve os alunos na construção do conhecimento?

SIM ☐ NÃO ☐

GRUPO B



JOGO nº 10

FAMÍLIAS DE ANIMAIS

DESCRIÇÃO DO JOGO

- É dito a cada aluno, e sem que os outros ouçam, o nome de um animal que emita um som onomatopéico facilmente reproduzível e reconhecível.
- Os alunos espalham-se pela sala ocupando todo o espaço.
- Ao sinal do professor, emitem o som do animal que lhes foi transmitido e deslocam-se pela sala no intuito de serem ouvidos e ouvir os colegas que pertencem à mesma “família”, juntando-se todos o mais rapidamente possível no grupo correspondente.
- O primeiro grupo que se juntar “ganha”.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO - MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Reprodução** do som atribuído.
- **Identificação** dos sons que lhe são comuns e dos que não são.

OUTRAS COMPÊTÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Criatividade** na reprodução do som do animal.
- **Cooperação** para se juntarem o mais rapidamente possível.

- **Classificação** de animais através do som onomatopeico.

MATERIAL

- Sala grande

GRUPO B

1. Considera que os objetivos são claros e pertinentes?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Acha que foram alcançados os objetivos?

Não ☐

Pouco ☐

Em boa parte ☐

Bastante ☐

Plenamente ☐

3. Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?

Não ☐

Poucas vezes ☐

Quase sempre ☐

Sempre ☐

4. Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?

Motivação SIM ☐ NÃO ☐

Interesse SIM ☐ NÃO ☐

Participação SIM ☐ NÃO ☐

Atenção SIM ☐ NÃO ☐

Prazer SIM ☐ NÃO ☐

5. Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?

SIM ☐ NÃO ☐

6. De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros:

	Insuf.	Suf.	Bom	Muito Bom
a) Clareza na apresentação do jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atenção a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar por parte dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



JOGO nº 11



FAMÍLIAS DE CORDAS SOLTAS

DESCRIÇÃO DO JOGO

- É dito a cada aluno, e sem que os outros ouçam, o nome de uma corda solta.
- Os alunos espalham-se pela sala ocupando todo o espaço.
- Os violoncelistas ficam sentados e os outros devem ir perto deles para ouvir o som que emitem.
- Ao sinal do professor, tocam a nota atribuída e deslocam-se pela sala no intuito de serem ouvidos e ouvirem os colegas que pertencem à mesma “família” (corda solta) juntando-se todos o mais rapidamente possível no respetivo grupo.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO - MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Reprodução** do som na corda atribuída.
- **Identificação** da nota que é comum, mesmo em 8ª, e das outras que não o são.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** para se juntarem o mais rapidamente possível.

OBSERVAÇÕES

O professor deve alertar os alunos que, ao movimentarem-se, podem mudar a inclinação do arco com a consequente mudança de corda.

Assim, o professor pode demonstrar que, ao movimentarem-se, podem manter o arco na mesma corda através de uma postura flexível e descontraída, controlando melhor os movimentos (os violoncelistas, por estarem sentados, são os únicos que não desenvolvem esta competência na sua totalidade, isto é, movimentando o corpo).

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras

GRUPO B

1. Considera que os objetivos são claros e pertinentes?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Acha que foram alcançados os objetivos?

Não ☐

Pouco ☐

Em boa parte ☐

Bastante ☐

Plenamente ☐

2. Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?

Não ☐

Pouco ☐

Quase sempre ☐

Sempre ☐

3. Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?

Motivação SIM ☐ NÃO ☐

Interesse SIM ☐ NÃO ☐

Participação SIM ☐ NÃO ☐

Atenção SIM ☐ NÃO ☐

Prazer SIM ☐ NÃO ☐

4. Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?

SIM ☐ NÃO ☐

5. Considera correta a transferência das competências adquiridas no jogo sem instrumentos para o jogo com instrumento?

SIM ☐ NÃO ☐

7. De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros:

	Insuf.	Suf.	Bom	Muito Bom
a) Clareza na apresentação do jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atenção a sinais de insegurança,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

receio ou medo de experimentar

por parte dos alunos.

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| c) Gestão de alterações de última hora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Gestão da sala de aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



JOGO nº 14



O OBJECTO ESCONDIDO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Um aluno sai da sala enquanto os outros escondem um objeto.
- O aluno volta a entrar na sala para procurar o objeto e, conforme se for aproximando ou afastando do mesmo, os outros deverão bater palmas com maior o menor intensidade sonora, até encontrar o objeto.
- A seguir, o jogo será repetido com os instrumentos usando as dinâmicas da mesma forma.
- Pode-se pedir aos alunos para tocarem todos na mesma corda ou em cordas diferentes.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO - MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Audição.**
- **Identificação** por parte do aluno que procura o objeto escondido, das alterações na dinâmica do som produzido com palmas e instrumentos.
- **Tocar com diferentes dinâmicas progressivamente.**

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** em produzir o som com palmas e instrumentos com maior ou menor intensidade.
- **Exercício de memorização e verbalização de termos específicos** referente às dinâmicas (crescendo, diminuendo, piano, meio piano, forte, etc.).

OBSERVAÇÕES

No nível de Iniciação, os alunos poderão nunca ter experimentado as diferentes dinâmicas em progressão de *piano/crescendo/forte/diminuendo* que terão, através deste jogo, oportunidade de experimentar. O professor poderá decidir apresentar os termos específicos e as várias técnicas envolvidas neste tipo de dinâmica pressionando, por exemplo, mais ou menos com o indicador da mão direita e utilizando maior ou menor quantidade de arco.

MATERIAL

- Sala de aula
- Pequeno objeto
- Cadeiras
- Instrumento de cada aluno

GRUPO B

1. Considera que os objetivos são claros e pertinentes?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Acha que foram alcançados os objetivos?

Não ☐

Pouco ☐

Em boa parte ☐

Bastante ☐

Plenamente ☐

3. Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?

Não ☐

Pouco ☐

Quase sempre ☐

Sempre ☐

4. Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?

Motivação SIM ☐ NÃO ☐

Interesse SIM ☐ NÃO ☐

Participação SIM ☐ NÃO ☐

Atenção SIM ☐ NÃO ☐

Prazer SIM ☐ NÃO ☐

5. Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?

SIM ☐ NÃO ☐

6. Considera correta a transferência das competências adquiridas no jogo sem instrumentos para o jogo com instrumento?

SIM ☐ NÃO ☐

7. De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros:

	Insuf.	Suf.	Bom	Muito Bom
a) Clareza na apresentação do jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atenção a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar por parte dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



JOGO nº 17



O RITMO DA CANÇÃO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Dividem-se os alunos em dois grupos homogêneos.
- Um grupo canta uma canção conhecida por todos e escolhida pelo professor.
- A seguir, o mesmo grupo volta a cantar a canção e o outro grupo acompanha a canção respeitando o ritmo (das sílabas) no próprio instrumento, tocando numa corda solta comum.
- Pode-se repetir a canção até três vezes para dar oportunidade a todos os elementos do grupo que está a tocar, de conseguir realizar o ritmo certo.
- A canção pode ser cantada com diferentes tempos, tendo os alunos do grupo que está a tocar que a acompanhar corretamente.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição**
- **Cantar em conjunto.**
- **Identificação e reprodução** do ritmo com o arco.
- **Identificação e reprodução** da métrica através da subdivisão rítmica das sílabas.
- **Distribuição do arco** nas diferentes subdivisões rítmicas.
- **Transferência** da dicção das sílabas para a subdivisão rítmica feita com o arco.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Cooperação** para que, todo o grupo que toca, consiga alcançar o objetivo.

OBSERVAÇÕES

Será desejável que a subdivisão do arco seja proporcional à duração das notas.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras

GRUPO B

1. Considera que os objetivos são claros e pertinentes?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Acha que foram alcançados os objetivos?

Não ☐

Pouco ☐

Em boa parte ☐

Bastante ☐

Plenamente ☐

3. Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?

Não ☐

Pouco ☐

Quase sempre ☐

Sempre ☐

- 4.** Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?

Motivação SIM ☐ NÃO ☐

Interesse SIM ☐ NÃO ☐

Participação SIM ☐ NÃO ☐

Atenção SIM ☐ NÃO ☐

Prazer SIM ☐ NÃO ☐

- 5.** Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?

SIM ☐ NÃO ☐

- 6.** Considera correta a transferência das competências adquiridas no jogo sem instrumentos para o jogo com instrumento?

SIM ☐ NÃO ☐

7. De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros:

	Insuf.	Suf.	Bom	Muito Bom
a) Clareza na apresentação do jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atenção a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar por parte dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



JOGO nº 22

MANDA E APANHA

DESCRIÇÃO DO JOGO

- Os alunos formam um círculo e o professor fica no meio.
- O professor marca uma pulsação binária lenta.
- Em seguida, o professor atira uma bola de futebol para um dos alunos deixando-a bater uma vez no chão. O momento em que a bola bate no chão corresponde ao tempo forte do compasso, tendo o aluno que tentar agarrar a bola no tempo fraco.
- A seguir, o aluno atira a bola novamente para o centro deixando-a também bater no chão e repetindo assim o exercício.
- O professor, da mesma forma, atira agora a bola a cada aluno no sentido dos ponteiros do relógio.
- Em seguida, o professor marca uma pulsação ternária.

- Agora, o professor volta a atirar a bola deixando-a bater no chão no tempo forte do compasso, devendo o aluno agarrá-la no segundo tempo e passá-la novamente ao professor no terceiro tempo sem bater no chão.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO - MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição**
- **Identificação** da métrica.

OUTRAS COMPTÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Propriocepção** na força necessária para atirar a bola para o professor mantendo o tempo seja batendo no chão, no caso do binário, ou sem bater no chão, no caso do ternário.
- **Memorização e verbalização de termos específicos** como *métrica, binário, ternário*.
- **Reflexos** para apanhar a bola.
- **Cooperação** na passagem da bola. (direção)

MATERIAL

- Sala de aula
- Uma bola de futebol

GRUPO B

1. Considera que os objetivos são claros e pertinentes?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Acha que foram alcançados os objetivos?

Não ☐

Pouco ☐

Em boa parte ☐

Bastante ☐

Plenamente ☐

3. Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?

Não ☐

Pouco ☐

Quase sempre ☐

Sempre ☐

4. Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?

Motivação SIM ☐ NÃO ☐

Interesse SIM ☐ NÃO ☐

Participação SIM ☐ NÃO ☐

Atenção SIM ☐ NÃO ☐

Prazer SIM ☐ NÃO ☐

5. Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?

SIM ☐ NÃO ☐

6. De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros:

	Insuf.	Suf.	Bom	Muito Bom
a) Clareza na apresentação do jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atenção a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar por parte dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão de alterações de última hora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gestão da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



JOGO nº 23



“MANDA E APANHA” O ARCO

DESCRIÇÃO DO JOGO

- O professor marca uma pulsação binária com o seu instrumento mostrando de que forma se “atira e apanha” o arco batendo-o nas cordas da mesma forma em que se faz o *saltado*, (uma vez “para baixo” e uma “para cima”)
- Os alunos, ao sinal, imitam a técnica do Professor respeitando o ritmo marcado.
- Em seguida, o professor repete o exercício usando o compasso ternário. Agora, os alunos deixam bater o arco nas cordas, “para baixo” no primeiro tempo e “para cima” no segundo, tendo que segurar o arco no ar no terceiro tempo.
- O jogo é realizado em diferentes velocidades.

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-MUSICAIS A SEREM DESNOLVIDAS

- **Sentido rítmico.**
- **Audição**
- **Identificação** da métrica e velocidade da pulsação.
- *Saltado* lento.
- **Coordenação motora fina** para controlar os movimentos do arco.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

- **Atenção e concentração.**
- **Proprioceção** do espaço que o arco percorre entre o princípio do movimento (no ar) e o contacto com as cordas.
- **Fixação de conteúdos** relativamente á métrica.

- **Memorização e verbalização de termos específicos** como *métrica, binário, ternário*.

OBSERVAÇÕES

O *Saltado* lento requer controlo muscular através da contração e descontração dos dedos da mão direita para deixa “pular” o arco nas cordas e para “retomar” o arco a seguir. Quando o ritmo é ternário será necessário segurar o arco com o mindinho durante o terceiro impulso.

MATERIAL

- Sala de aula
- Instrumento de cada aluno
- Cadeiras
- Instrumento do Professor

GRUPO B

1. Considera que os objetivos são claros e pertinentes?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Acha que foram alcançados os objetivos?

Não ☐

Pouco ☐

Em boa parte ☐

Bastante ☐

Plenamente ☐

3. Considera que os alunos cumprem as regras do jogo?

Não ☐

Pouco ☐

Quase sempre ☐

Sempre ☐

4. Acha que os alunos revelam motivação, interesse, participação, atenção e prazer em fazer o jogo proposto?

Motivação SIM ☐ NÃO ☐

Interesse SIM ☐ NÃO ☐

Participação SIM ☐ NÃO ☐

Atenção SIM ☐ NÃO ☐

Prazer SIM ☐ NÃO ☐

5. Acha que as crianças se sentem à vontade e são espontâneas?

SIM ☐ NÃO ☐

6. Considera correta a transferência das competências adquiridas no jogo sem instrumentos para o jogo com instrumento?

SIM ☐ NÃO ☐

7. De que forma avalia a Professora nos seguintes parâmetros:

	Insuf.	Suf.	Bom	Muito Bom
a) Clareza na apresentação do jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Atenção a sinais de insegurança, receio ou medo de experimentar por parte dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão de alterações de última hora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gestão da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO C

1. Concorda com o facto de se ter posto o aluno como centro do processo educativo estando, os jogos, organizados de forma a garantir o seu desenvolvimento global e harmonioso?

SIM ☐ NÃO ☐

2. Acha os jogos oportunamente concebidos para uma aprendizagem em contexto orquestral?

Não ☐

Alguns ☐

Uma boa parte ☐

A maior parte ☐

Todos ☐

3. Acha que foi estabelecida uma atmosfera recetiva fazendo com que todos se sentissem importantes e acreditassem no interesse que o professor tem para com cada um?

Não ☐

As vezes ☐

Quase sempre ☐

Sempre ☐

4. Acha que as competências desenvolvidas, técnico - musicais e extra musicais, são pertinentes á prática de orquestra no nível em questão?

	Técnico-musicais	Extra-musicais
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algumas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A maior parte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quase todas

☐☐

Todas

☐☐

5. Acha que este tipo de ensino aplicado promove a autonomia dos alunos?

SIM

☐

NÃO

☐

Agradecendo de forma especial a sua colaboração peço que deixe os seguintes dados:

Nome completo _____

Disciplinas que leciona _____

Estabelecimento/s onde dá aulas _____

Anexo C - Fichas de avaliação dada pelos alunos

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **OS SONS À NOSSA VOLTA**

Jogo nº 1

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Tivemos que descobrir coisa que faziam sons; foi divertido.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

--

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **MARCHA AO SOM DA CANÇÃO**

Jogo nº 2

Número de alunos presentes

1	9
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Por ter que seguir o ritmo; Aprendemos sobre o ritmo; ouvimos o violino; estivemos relaxados.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

--

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **ECO NO CORPO**

Jogo nº 3

Número de alunos presentes

1	9
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Inventamos ritmos; fizemos os sons no nosso corpo.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

--

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **O CEGO**

Jogo nº 4

Número de alunos presentes

1	6
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Tínhamos os olhos vendados, foi divertido, passamos pelos colegas sem bater neles.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Cantar mais forte, não fazer barreiras entre os colegas.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AValiação dada pelos alunos

Nome do jogo: **O PERCURSO**

Jogo nº 5

Número de alunos presentes

1	9
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi divertido; devíamos cruzar-nos com os colegas; tivemos que acompanhar ritmos diferentes.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

--

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **PASSAR A BOLA**

Jogo nº 7

Número de alunos presentes

1	7
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi divertido; havia um grupo no meio; para ganhar pontos era preciso ser rápido.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Difícil dade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Utilizar mais bolas; fazer mais círculos.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **INTERFERÊNCIA NA CANÇÃO** , 1

Jogo nº 8

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Cantamos; berramos; tivemos que adivinhar;

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Difícil dade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Juntar mais colegas para jogar connosco.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **INTERFERÊNCIA NA CANÇÃO, 2**

Jogo nº 9

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi divertido; tocamos com os dedos improvisando.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

--

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **FAMÍLIAS DE ANIMAIS**

Jogo nº **10**

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi giro; ouvimos sons; berramos os sons de animais; gostamos de ganhar.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Fazer mais vezes; imitar mais animais.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **FAMÍLIAS DE CORDAS SOLTAS**

Jogo nº 11

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi giro; tocamos; procuramos a nossa família.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Difícil dade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Utilizar os dedos da mão esquerda.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **HÁ PALMAS?**

Jogo nº 12

Número de alunos presentes

1	7
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi divertido; foi difícil; jogamos em grupos.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Difícil dade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Fazer o jogo individualmente; render o jogo mais difícil.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **O SINO ATRÁS DAS COSTAS**

Jogo nº 13

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Fomos ao centro do círculo de olhos vendados.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Utilizar dois sinos ao mesmo tempo; estarem mais colegas no centro do círculo.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **O OBJECTO ESCONDIDO**

Jogo nº 14

Número de alunos presentes	1	7
----------------------------	---	---

Cada corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

[illegible]

2) Porquê?

Foi divertido; tocamos nos instrumentos

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

[illegible]

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

[illegible]

5) Queres repeti-lo num outro dia?

[illegible]

Sugestões:

Tocar em mais cordas; tocar com os dedos da mão esquerda; render o jogo mais difícil.

 resposta de aluna

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **RITMO NO OMBRO**

Jogo nº 15

Número de alunos presentes

1	7
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi engraçado, não podíamos fazer mal para poder ganhar.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Usar também a outra mão.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **IMITAÇÃO RÍTMICA**

Jogo nº 16

Número de alunos presentes

1	7
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

--

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Repetir na próxima aula.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **O RITMO DA CANÇÃO**

Jogo nº 17

Número de alunos presentes

1	7
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi divertido cantar; desenvolve a inteligência; Aprendemos ritmos de canções; foi confuso.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Tocar em pizzicato; canções mais difíceis; bater o ritmo com as palmas; tocar as notas.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **O SINO ENFILTRADO**

Jogo nº 18

Número de alunos presentes

1	7
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Tocamos forte; foi divertido ouvir e descobrir o som; com o sino pequeno era mais difícil (bom!).

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Utilizar um sino com menos som; Usar dois sinos ao mesmo tempo.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **QUAL É O MAIS PERTO?**

Jogo nº 19

Número de alunos presentes

1	4
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Gostamos do desafio; tivemos que estar muito atentos.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Os colegas devem tocar ao mesmo tempo.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **QUEM SOU EU?**

Jogo nº 20

Número de alunos presentes

1	4
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Foi divertido; foi um desafio conseguir o objectivo.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Por mais instrumentos a tocar.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AValiação dada pelos alunos

Nome do jogo: A MÉTRICA

Jogo nº 21

Número de alunos presentes	1	5
----------------------------	---	---

Cada corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

[illegible]

2) Porquê?

Fazer flexões foi cansativo.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

[illegible]

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

[illegible]

5) Queres repeti-lo num outro dia?

[illegible]

Sugestões:

O professor deve dizer os tempos; não fazer flexões mas só bater palmas ou dançar.

 resposta de aluna

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **ATIRA E APANHA**

Jogo nº 22

Número de alunos presentes

1	5
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Porque jogamos com a bola; tivemos que mandar a bola ao ritmo da música.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Chutar com o pé; jogar ao ar livre.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: “ATIRA E APANHA” O ARCO

Jogo nº 23

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Trabalhava demasiado o mindinho.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Difícil dade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

--

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **CONTA ATÉ OITO**

Jogo nº 24

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Jogamos com a bola; marcamos os impulsos.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

--

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **PÁRA UNS TEMPOS**

Jogo nº 25

Número de alunos presentes

1	8
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																				
Pouco																				
Sim																				
Muito																				

2) Porquê?

Jogamos com a bola, tínhamos que estar muito atentos.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																				
Pouco																				
Sim																				

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																				
Dificuldade média																				
Fácil																				

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																				
Sim																				

Sugestões:

Repetir o jogo no exterior

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

AVALIAÇÃO DADA PELOS ALUNOS

Nome do jogo: **CEGO MAS NÃO SURDO**

Jogo nº 26

Número de alunos presentes

1	5
---	---

Cada

--

 corresponde à resposta de um aluno/a

1) Gostaste do jogo?

Não																			
Pouco																			
Sim																			
Muito																			

2) Porquê?

Por ter que seguir o som de olhos vendados.

3) Percebeste a explicação do jogo e o que tinhas que fazer?

Não																			
Pouco																			
Sim																			

4) Fazer o jogo foi fácil ou difícil?

Difícil																			
Dificuldade média																			
Fácil																			

5) Queres repeti-lo num outro dia?

Não																			
Sim																			

Sugestões:

Ficar a cantar dois colegas ou mais.

--

 resposta de aluna

--

 resposta de aluno

Anexo D – Ficha anexa ao jogo nº1 “Os sons à nossa volta”

Jogo nº1

Classe de Conjunto/orquestra de cordas

25 de Setembro 2010

NOME _____

Faz uma lista de 10 sons diferentes que ouves á tua volta (em casa, na rua, na escola, etc.)

(pode ser, por exemplo, um eletrodoméstico, um animal, etc.)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Documentação
Universidade de Aveiro